



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



MARINA MACEDO SANTOS MARTINS

LEITURAS DO *ESTRANHO* EM CONTOS DE GERALDO MACIEL:

Uma proposta metodológica híbrida na formação de leitores

Campina Grande - PB

2025

MARINA MACEDO SANTOS MARTINS

LEITURAS DO *ESTRANHO* EM CONTOS DE GERALDO MACIEL:

Uma proposta metodológica híbrida na formação de leitores

Tese apresentada em 26/02/25 ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE-UFCG), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguagem e Ensino na Linha Ensino de Literatura e formação de leitores.

Orientador: Prod. Dr. José Edilson Amorim

Campina Grande - PB

2025

M386l	Martins, Marina Macedo Santos. Leituras do estranho em contos de Geraldo Maciel: uma proposta metodológica híbrida na formação de leitores / Marina Macedo Santos Martins. – Campina Grande, 2025. 273 f. : il. color. Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025. “Orientação: Prof. Dr. José Edilson Amorim”. Referências. 1. Crítica e Interpretação Literária. 2. Análise Literária. 3. Formação Leitora. 4. Literatura Fantástica. 5. Mídias-digitais. 6. Híbridismo. 7. Estudos Literários. 8. Maciel, Geraldo, 1950-2009. I. Amorim, José Edilson. II. Título.
UFCG/BC	CDU 82.091(043.2)

MARINA MACEDO SANTOS MARTINS

**LEITURAS DO *ESTRANHO* EM CONTOS DE GERALDO MACIEL:
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA HÍBRIDA NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Tese aprovada em 26 de fevereiro de 2025

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **JOSE EDILSON DE AMORIM**
Data: 15/07/2025 13:09:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Edilson de Amorim (PPGLE-UFCG)
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **JOSE HELDER PINHEIRO ALVES**
Data: 11/07/2025 10:22:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro (PPGLE-UFCG)
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
 **SINARA DE OLIVEIRA BRANCO**
Data: 02/07/2025 14:55:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a. Sinara de Oliveira Branco (PPGLE-UFCG)
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANO BARBOSA JUSTINO**
Data: 02/07/2025 16:51:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luciano Barbosa Justino (PPGLI-UEPB)
Examinador Externo

Documento assinado digitalmente
 **ALYERE SILVA FARIAS**
Data: 04/07/2025 09:23:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Alyere Silva Farias (PPGLE-UFCG)
Examinador externo

A Deus, “porque dEle, por meio dEle, e para Ele são todas as coisas. A Ele, pois, a glória eternamente” (Rm:11:36).

A meu amor, Arthur, que me ajudou em cada passo dessa caminhada e me apoiou nos dias bons e maus. Não conseguiria sem você. Nós dois contra o mundo!

A meus pais, sem os quais eu não chegaria aqui. Obrigado por tanto cuidado, zelo, dedicação e doação por mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha torre forte, o lugar para onde sempre recorro (“Sê tu para mim uma rocha de refúgio a que sempre me acolha” [Salmos 71:3]). Sei que Ele me trouxe até aqui e é pra ele que dedico essa conquista e todas as mais que vierem.

Ao meu esposo, companheiro de vida e cúmplice de todas as horas. Isto não seria possível sem a sua ajuda, compreensão e ombro amigo. Você sempre torna tudo na minha vida mais fácil. Somos nós contra o mundo. Obrigado por sempre me ensinar sobre paciência, fé e perseverança.

Aos meus pais, que sempre fomentaram a minha educação e me deram suporte para que hoje eu estivesse aqui. O meu crescimento profissional não seria possível sem vocês, agradeço tantos anos de dedicação e amor.

A minhas irmãs, que foram tão importantes não só durante a minha vida, mas em meu percurso acadêmico. Vocês são parte disso, seja na ajuda diária, nas conversas cotidianas, no incentivo e na oração. Obrigado por se fazerem presentes.

A minhas queridas amigas, em especial, Sandrelle, Sandra, Joelma e Rhayssa. Vocês trazem leveza a minha vida; agradeço por me incentivarem e encorajarem a prosseguir, mesmo nos momentos difíceis.

A Edilson, pela paciência em me orientar neste trabalho, pela compreensão, nas horas em que precisei, e por ser um exemplo de professor que dá voz e vez ao seu aluno. Obrigado por deixar que essa pesquisa reflita um pouco de quem sou e daquilo em que acredito.

A Aloísio, que me incentivou a enviar meu projeto de doutorado, quando talvez nem eu acreditasse que seria possível levá-lo adiante. Obrigado por me apresentar Geraldo Maciel e possibilitar, assim, essa tese.

A querida senhora Fátima, esposa de Geraldo Maciel, que abraçou este projeto desde seu início, nos permitindo estender nossa pesquisa para além das letras impressas, ganhando também o meio virtual através do *Site As muitas vozes*. Serei sempre grata por sua acolhida, compreensão e ajuda.

Aos professores da UFCG que participaram de minha formação até aqui e ocupam um lugar especial em minha memória e coração. Em especial a José Mário, Helder Pinheiro, Moraes e Rosângela Melo, minha eterna gratidão pelos ensinamentos e por me ensinarem a amar ainda mais a literatura.

RESUMO

A sociedade está cada vez mais conectada e dependente de recursos digitais para a comunicação diária e para atividades básicas. Inevitavelmente, isso se reflete na educação, como fica evidente com a criação da Lei nº 14.533, que instituiu a PNED¹ em 2023, mesmo ano em que a educação digital passou a ser considerada como dever do Estado. Em decorrência desta ascensão, elaboramos roteiros de leitura, voltados para o ensino médio, que conectam a prática com as mídias digitais ao trabalho de sala de aula, a fim de colaborar para a formação leitora nas aulas de literatura. Nas aulas, nos baseamos em contos da literatura fantástica do paraibano Geraldo Maciel e buscamos inserir diferentes recursos digitais para auxiliar e enriquecer os momentos de leitura, também através do site *As muitas vozes*, criado como suporte a essas práticas. Destacamos a escolha do autor pela sua qualidade literária, vista através do tratamento dado aos contos, da mistura de uma literatura “realista” e também fantástica, do seu poder de concisão e, ao mesmo tempo, de atingir camadas profundas em narrativas que tratam da miséria, da pobreza, da prostituição e, também, da eterna dubiedade da humanidade, fatidicamente composta do bem e do mal. Com a pesquisa, desejamos responder aos seguintes problemas: Como o fantástico e a literatura regional (na figura de Geraldo Maciel), em turmas de ensino médio, podem contribuir para o desenvolvimento de competências leitoras?; Como uma metodologia híbrida de ensino de literatura, quando de forma planejada, estruturada e baseada numa metodologia participativa, favorece o incentivo à leitura e a formação leitora? Diante disso, temos como objetivo geral: Analisar a presença do estranho na contística de Geraldo Maciel com vistas a propor uma metodologia híbrida de ensino, em turmas de ensino médio, que incentive a formação leitora. Como objetivos específicos: i) Analisar contos fantásticos da literatura geraldiana; ii) Favorecer o conhecimento da obra de Geraldo Maciel; iii) Refletir os benefícios da literatura regional e fantástica para o desenvolvimento de competências leitoras no ensino médio; iv) Investigar os benefícios de experiências híbridas no ensino de literatura para a formação leitora no ensino médio. No que diz respeito à prática em sala de aula, nos embasamos nos fundamentos da Estética da Recepção (JAUSS, 1979; ISER (1996) e na ideia de protagonismo da leitura na aula de literatura (COLOMER, 2007; COSSON, 2014, SILVA, 2022, ZILBERMAN, 2012). Quanto à Internet e seus benefícios para o ensino-aprendizagem, nos embasamos em Horn e Staker (2015), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Moran (2002), Orofino (2005) e Prensky (2001). No percurso de nossa pesquisa, fica claro como a *Internet* tem auxiliado no fomento à leitura e como seus benefícios no ensino de literatura são plausíveis, como: oferecer mais opções de leitura; conferir mais liberdade e autonomia ao aluno; socializar as recepções em ambientes digitais; ampliar o repertório de leitura dos alunos, etc. Comprovamos, também, como a literatura de Geraldo Maciel pode contribuir para ampliar o repertório de leitura dos alunos e fazê-los adentrar na literatura fantástica, contribuindo para o processo de formação leitora e favorecê-lo.

Palavras-chave: Literatura; Formação leitora; Literatura fantástica; Mídias-digitais; Híbridismo.

¹ Política Nacional de Educação Digital

RESUMEN

La sociedad está cada vez más conectada y depende de los recursos digitales para la comunicación diaria y las actividades básicas. Esto afecta inevitablemente a la educación, como lo demuestra la creación de la Ley n.º 14.533, que instituyó el PNED en 2023, el mismo año en que la educación digital comenzó a considerarse un deber del Estado. Como resultado de este aumento, hemos desarrollado guías de lectura, dirigidas a la secundaria, que conectan la práctica con los medios digitales con el trabajo en el aula, para contribuir al desarrollo de la lectura en las clases de literatura. En las clases, nos basamos en cuentos de la literatura fantástica de Geraldo Maciel, de Paraíba, y buscamos incluir diferentes recursos digitales para facilitar y enriquecer los momentos de lectura, también a través del sitio web *As muitas vozes*, creado para apoyar estas prácticas. Destacamos la elección del autor por su calidad literaria, reflejada en el tratamiento dado a los cuentos, la mezcla de literatura realista y fantástica, su capacidad de concisión y, al mismo tiempo, de profundizar en narrativas que abordan la miseria, la pobreza, la prostitución y, también, la eterna ambigüedad de la humanidad, inevitablemente compuesta de bien y mal. Con esta investigación, buscamos responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo pueden la literatura fantástica y regional (en la figura de Geraldo Maciel), en las clases de secundaria, contribuir al desarrollo de las habilidades lectoras?; ¿Cómo puede una metodología híbrida de enseñanza de literatura, cuando está planificada, estructurada y basada en una metodología participativa, favorecer el fomento de la lectura y el desarrollo de los lectores? En vista de esto, nuestro objetivo general es: Analizar la presencia de lo extraño en los cuentos de Geraldo Maciel con miras a proponer una metodología de enseñanza híbrida, en las clases de secundaria, que fomente el desarrollo de los lectores. Como objetivos específicos: i) Analizar cuentos fantásticos de la literatura de Geraldo Maciel; ii) Promover el conocimiento de la obra de Geraldo Maciel. iii) Reflexionar sobre los beneficios de la literatura regional y fantástica para el desarrollo de las habilidades lectoras en la escuela secundaria; ii) Investigar los beneficios de las experiencias híbridas en la enseñanza de la literatura para el desarrollo lector en la escuela secundaria. En cuanto a la práctica en el aula, nos basamos en los fundamentos de la Estética de la Recepción (JAUSS, 1979; ISER (1996) y en la idea del papel protagónico de la lectura en las clases de literatura (COLOMER, 2007; COSSON, 2014, SILVA, 2022, ZILBERMAN, 2012). En cuanto a Internet y sus beneficios para la enseñanza y el aprendizaje, nos basamos en Horn y Staker (2015), Bacich, Tanzi Neto y Trevisani (2015), Moran (2002), Orofino (2005) y Prensky (2001). A lo largo de nuestra investigación, es evidente cómo Internet ha ayudado a promover la lectura y cómo sus beneficios en la enseñanza de la literatura son plausibles, tales como: ofrecer más opciones de lectura; dar a los estudiantes más libertad y autonomía; socializar las recepciones en entornos digitales; ampliar el repertorio de lectura de los estudiantes, etc. También comprobamos cómo la literatura de Geraldo Maciel puede contribuir a ampliar la lectura de los estudiantes. repertorio y hacerlos entrar en la literatura fantástica, contribuyendo al proceso de formación del lector y favoreciéndolo.

Palabras clave: Literatura; Formación lectora; Literatura fantástica; Medios digitales; Hibridismo.

ABSTRACT

Society is increasingly connected and dependent on digital resources for daily communication and basic activities. This inevitably affects education, as evidenced by the creation of Law No. 14,533, which instituted the PNED in 2023, the same year that digital education began to be considered a duty of the State. As a result of this increase, we have developed reading guides, aimed at high school, that connect the practice with digital media to classroom work, in order to contribute to the development of reading in literature classes. In the classes, we base ourselves on short stories from the fantasy literature of Geraldo Maciel from Paraíba and we seek to include different digital resources to assist and enrich reading moments, also through the website *As muitas vozes*, created to support these practices. We highlight the author's choice for his literary quality, seen through the treatment given to the short stories, the mixture of "realistic" and fantasy literature, his power of conciseness and, at the same time, of reaching deep layers in narratives that deal with misery, poverty, prostitution and, also, the eternal ambiguity of humanity, inevitably composed of good and evil. With the research, we wish to answer the following questions: How can fantasy and regional literature (in the figure of Geraldo Maciel), in high school classes, contribute to the development of reading skills?; How can a hybrid methodology of teaching literature, when planned, structured and based on a participatory methodology, favor the encouragement of reading and the development of readers? In view of this, our general objective is: To analyze the presence of the strange in Geraldo Maciel's short stories with a view to proposing a hybrid teaching methodology, in high school classes, that encourages the development of readers. As specific objectives: i) To analyze fantastic stories from Geraldo Maciel's literature; ii) Promote knowledge of Geraldo Maciel's work; iii) Reflect on the benefits of regional and fantasy literature for the development of reading skills in high school; iiiii) Investigate the benefits of hybrid experiences in teaching literature for reading development in high school. Regarding classroom practice, we base ourselves on the foundations of Aesthetics of Reception (JAUSS, 1979; ISER (1996) and on the idea of the leading role of reading in literature classes (COLOMER, 2007; COSSON, 2014, SILVA, 2022, ZILBERMAN, 2012). Regarding the Internet and its benefits for teaching and learning, we base ourselves on Horn and Staker (2015), Bacich, Tanzi Neto and Trevisani (2015), Moran (2002), Orofino (2005) and Prensky (2001). Throughout our research, it is clear how the Internet has helped to promote reading and how its benefits in teaching literature are plausible, such as: offering more reading options; giving students more freedom and autonomy; socializing receptions in digital environments; expanding students' reading repertoire, etc. We also proved how Geraldo Maciel's literature can contribute to expanding students' reading repertoire and making them enter fantasy literature, contributing to the process of reader formation and favoring it.

Keywords: Literature; Reading training; Fantasy literature; Digital media; Hybridism.

RESUMÉ

La société est de plus en plus connectée et dépendante des ressources numériques pour la communication quotidienne et les activités de base. Cela a inévitablement des répercussions sur l'éducation, comme en témoigne la loi n° 14 533 instituant le PNED en 2023, année où l'éducation numérique a commencé à être considérée comme une obligation de l'État. Face à cette évolution, nous avons développé des guides de lecture, destinés aux lycéens, qui associent la pratique des médias numériques au travail en classe, afin de contribuer au développement de la lecture en cours de littérature. En classe, nous nous appuyons sur des nouvelles de la littérature fantastique de Geraldo Maciel de Paraíba et cherchons à inclure différentes ressources numériques pour accompagner et enrichir les moments de lecture, notamment via le site web « As muitos vozes », créé pour soutenir ces pratiques. Nous soulignons le choix de l'auteur pour sa qualité littéraire, perceptible à travers le traitement des nouvelles, le mélange de littérature « réaliste » et fantastique, sa capacité à exprimer avec concision et, en même temps, à pénétrer les couches profondes de récits qui traitent de la misère, de la pauvreté, de la prostitution et, aussi, de l'éternelle ambiguïté de l'humanité, inévitablement composée du bien et du mal. Cette recherche vise à répondre aux questions suivantes : comment la littérature fantastique et régionale (à travers la figure de Geraldo Maciel), au lycée, peuvent-elles contribuer au développement des compétences en lecture ? Comment une méthodologie hybride d'enseignement de la littérature, planifiée, structurée et basée sur une méthodologie participative, peut-elle favoriser l'encouragement à la lecture et le développement des lecteurs ? Dans ce contexte, notre objectif général est d'analyser la présence de l'étrange dans les nouvelles de Geraldo Maciel afin de proposer une méthodologie d'enseignement hybride, au lycée, qui favorise le développement des lecteurs. Parmi les objectifs spécifiques : i) analyser les récits fantastiques de la littérature de Geraldo Maciel ; ii) Promouvoir la connaissance de l'œuvre de Geraldo Maciel ; iii) Réfléchir aux avantages de la littérature régionale et fantastique pour le développement des compétences en lecture au lycée ; iiiii) Étudier les avantages des expériences hybrides dans l'enseignement de la littérature pour le développement de la lecture au lycée. Concernant la pratique en classe, nous nous appuyons sur les fondements de l'esthétique de la réception (JAUSS, 1979 ; ISER (1996)) et sur l'idée du rôle prépondérant de la lecture dans les cours de littérature (COLOMER, 2007 ; COSSON, 2014, SILVA, 2022, ZILBERMAN, 2012). Concernant Internet et ses bénéfices pour l'enseignement et l'apprentissage, nous nous appuyons sur Horn et Staker (2015), Bacich, Tanzi Neto et Trevisani (2015), Moran (2002), Orofino (2005) et Prensky (2001). Notre recherche montre clairement comment Internet a contribué à promouvoir la lecture et comment ses bénéfices pour l'enseignement de la littérature sont plausibles, tels que : offrir davantage d'options de lecture ; donner aux élèves plus de liberté et d'autonomie ; socialiser les réceptions dans les environnements numériques ; élargir le répertoire de lecture des élèves, etc. Nous avons également démontré comment la littérature de Geraldo Maciel peut contribuer à élargir le répertoire de lecture des élèves. répertoire et les faire entrer dans la littérature fantastique, contribuant au processus de formation du lecteur et le favorisant.

Mots-clés: Littérature; Formation à la lecture; Littérature fantastique; Médias numériques; Hybridisme.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 O ESTRANHO NA CONTÍSTICA GERALDIANA	22
2.1 A contística geraldiana	22
2.1.1 Analisando contos estranhos de <i>O concertista e a concertina</i>	44
2.1.1.1 O marido quase ressuscitado em <i>O amor é quase eterno</i>	44
2.1.1.1.1 Cesária pelos olhos do narrador	51
2.1.1.1.2 A (quase) eternidade do amor	59
2.1.1.2 Doença, silêncio ou segredo?	70
2.1.1.3 O inalcançável de Chico e Cipriano	73
2.1.1.3.1 O ex-cêntrico geraldiano e algumas considerações finais sobre a sua obra	81
3 (IM)PERTINÊNCIAS NA TEORIA DO CONTO E AS CONCEITUAÇÕES DO FANTÁSTICO	85
3.1 Piglia e as duas teses do conto	85
3.2 (Im)Pertinências na teoria do conto	89
3.2.1 Os limites da teoria nos contos modernos e contemporâneos: conclusões e "soluções"	100
3.3 Desvendando o fantástico, o estranho e o maravilhoso	108
4 LITERATURA, ENSINO E TECNOLOGIA: AS MUITAS VOZES NA SALA DE AULA E NOS ESPAÇOS VIRTUAIS	118
4.1 A Estética da Recepção e o protagonismo do leitor	119
4.2 Ensino de literatura e a formação do leitor de Ensino Médio: que caminhos não tomar	123
4.2.1 Escolhas possíveis para a formação leitora	128
4.2.2 Uma leitura para chamar de nossa	135
4.3 Da sala de aula à internet: a tecnologia aliada ao ensino	140
4.3.1 As mídias digitais no incentivo à leitura	140
4.3.2 As mídias digitais no ensino de literatura: criando espaços de recepção e leitura para além da sala de aula	153
4.3.3 Alguns conceitos: ensino remoto, educação a distância, ensino híbrido e ensino enriquecido com tecnologia	168
4.3.3.1 Ensino híbrido e o uso da <i>Internet</i> na educação	171
4.3.3.1.1 Métodos de ensino híbrido	173

4.4 A <i>Internet</i> no ensino de literatura: um território inexplorado?.....	181
5 ■ UMA METODOLOGIA HÍBRIDA PARA O ENSINO DE LITERATURA: UMA PROPOSTA DE ROTEIROS DE LEITURA.....	187
5.1 Habilidades a serem desenvolvidas.....	189
5.2 Uma proposta de roteiro de leitura híbrido.....	194
5.2.1 Aula 1: O (in)familiar aproximando texto e leitor.....	201
5.2.1.1 Encaminhamentos da aula 1.....	202
5.2.2 Aula 2: Criando uma "nuvem de leitura".....	206
5.2.2.1 Encaminhamentos da aula 2	206
5.2.3 Aula 3: O amor é mesmo eterno?.....	210
5.2.3.1 Encaminhamentos da aula 3.....	210
5.2.4 Aula 4: Valorizando as recepções em uma leitura dirigida e compartilhada.....	215
5.2.5 Aula 5: Conceituando a literatura fantástica com Inteligência Artificial.....	216
5.2.5.1 Encaminhamentos da aula 5.....	216
5.2.6 Aula 6: O fantástico nas telas.....	222
5.2.6.1 Encaminhamentos da aula 6.....	225
5.2.7 Aula 7: <i>Smartphones</i> à obra em <i>O coveiro</i>	226
5.2.7.1 Encaminhamentos da aula 7.....	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	230
REFERÊNCIAS.....	235
ANEXO A- CONTO O AMOR É QUASE ETERNO.....	242
ANEXO B- CONTO DOENÇA, SILÊNCIO OU SEGREDO?.....	248
ANEXO C- CONTO O CARRO.....	250
ANEXO D- CONTO A GRANDE EXPLOSÃO.....	254
ANEXO E- CONTO O COVEIRO.....	258
APÊNDICE A- AUTORIZAÇÃO DE DIREITOS AUTORAIS PARA O SITE.....	261
APÊNDICE B- PLANOS DE AULA DOS ROTEIROS DE LEITURA.....	262
APÊNDICE C- ENCAMINHAMENTO DE ATIVIDADES DA AULA 6.....	270
APÊNDICE D- ESTUDO DIRIGIDO DA AULA 7.....	273

1 INTRODUÇÃO

“Devia ser porque nunca soube ver beleza nos quadros que meu tio dizia que todo conhecedor os julgava esplêndidos. [...] Há relativamente poucos quadros de que eu realmente gosto. Quando entro pela primeira vez em uma sala, na qual as paredes estão cobertas de afrescos ou de quadros insólitos, sinto uma espécie de angústia [...] sinto-me na presença de uma vida superior à minha. Mas quando começo a examinar um por um os quadros, ou essa vida desaparece ou possuem algo violento e estranho para mim. Deve ser meu próprio desconhecimento. Estou vendo muito rapidamente sem entender a metade e isso sempre faz com que você se sinta um bobo. É muito doloroso que digam a você que algo é belíssimo e que você não consiga sentir da mesma maneira”.

(George Eliot)

O amor pela leitura não se iniciou na minha vida tão cedo, ainda muito pequenininha. Apesar de estudar em uma escola particular muito boa, aquele hábito de leitura que eles de alguma maneira tentavam nos ensinar, não se tornou uma realidade para mim. Talvez porque os livros paradidáticos que líamos não me interessavam tanto, talvez porque não houvesse, também, um verdadeiro cultivo dessa prática em sala. Lembro que tínhamos aulas inteiras, até a quarta série (hoje, 5º ano), em que podíamos ler durante aqueles cinquenta minutos; nelas, a professora deixava que escolhêssemos um dos livros expostos na estante, depois disso podíamos (devíamos, na verdade) sentar na sala e ler. Esta prática seria ótima se, anteriormente a esse momento, tivéssemos tido algum tipo de incentivo em relação à leitura, mas essa não era uma realidade: não líamos com a professora e nem discutíamos textos, ao menos, não me recordo de aulas assim.

Apesar disso, sempre amei a disciplina de Língua Portuguesa, gostava de tudo: a parte relacionada à gramática, à produção textual e às leituras. Era comum que fizéssemos todas as atividades do livro didático, então eu gostava de ler os textos e resolver os exercícios de interpretação, apesar de nem sempre acertá-los de acordo com as respostas “corretas” do livro do professor. Mas confesso que minha experiência de leitura se limitava muito ao que era oferecido nessas atividades, o que mudou apenas anos mais tarde, bisbilhotando livros alheios.

Por ter uma irmã que cursava Letras, Caroline Mabel, quando fazia a sexta série (7º ano, atualmente), comecei a folhear um livro específico de poesia que ela tinha, *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Nele, encontrei um poema que me chamou atenção, *O segundo motivo da rosa*, de Cecília Meireles. Foi a primeira leitura com a qual me emocionei, e lembro de tê-lo lido numa atividade em que tínhamos que apresentar aos colegas o texto que mais tínhamos gostado de ler. Outro que conheci folheando as coisas da minha irmã foi *O elefante*, de Drummond, um dos mais belos poemas que já li e com o qual choro, até hoje. A partir dele, comprei a antologia do poeta, e, anos mais tarde, sua obra completa. É hoje meu poeta preferido.

A partir daí, lia os poemas das obras que ela deixava na mesa, de vez em quando, o que me fez descobrir o quanto eu gostava do gênero. Além disso, ao longo do ensino fundamental, nos livros didáticos, passei a ler crônicas, contos, e, principalmente, poemas. Apesar disso, a paixão pelos contos, por exemplo, só foi iniciada mesmo na universidade, através da disciplina Teoria II, com a querida professora Rosângela de Melo Rodrigues, quando li pela primeira vez Clarice Lispector e seu romance *Água Viva*; ademais, entrei em contato com narrativas curtas nunca antes lidas como *William Wilson*, de Edgar Allan Poe, *Passeio Noturno*, de Rubem Fonseca, e *O espelho*, de Guimarães Rosa. Escrevendo isso me recordo que já se passaram quase quinze anos e ainda me lembro daquelas aulas, e, claro, dos textos. Assim, sei que foi no curso de Letras, com os grandes mestres que tive a oportunidade de aprender, como José Helder Pinheiro, José Mário da Silva, Antonio Moraes de Carvalho, Rosângela Melo Rodrigues, que fui me interessando mais pela leitura. Mas confesso que infelizmente não consegui me apaixonar pelos romances, e direi o porquê.

No ensino médio, entrei em contato, pela primeira vez (ao menos integralmente), com os primeiros livros desse gênero. Fomos, eu e minha turma, compelidos a ler para o vestibular *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro* (além de outros livros como *O Quinze*, *O cortiço* etc²). Odiei as leituras, achei que eram difíceis demais para mim e me senti muito

² Importante aqui mencionar que não líamos quase nenhum, apenas pegávamos os resumos deles para compreender o enredo, os personagens... apenas a fim de acertar as questões das provas. Entretanto, os de Machado de Assis eu acabei tentando ler, efetivamente.

incapaz por não conseguir entender as obras e por não reconhecer o tal valor do grande Machado de Assis, sempre mencionado assim pelo professor. Hoje entendo que, de fato, para o meu repertório de leitura, até aquele momento, e de acordo com minha pouca experiência com os livros, aquelas eram obras muito desafiadoras, distantes de mim e da minha realidade de leitora.

Por isso, me afastei dos romances durante muito tempo, e fiquei mais próxima dos poemas e dos contos. Hoje, entretanto, aquele é o gênero que mais me atrai, com certeza porque construí uma “história de leitura” até aqui que permitiu me reconciliar com ele e, até mesmo, com aquelas duas obras de Machado de Assis, que, através de uma visão mais madura, consegui compreender e entender a grandiosidade. Mas, para isso, o caminho foi longo, e tenho consciência de que a escola e aqueles livros voltados para o vestibular não me ajudaram a chegar nisso, pelo contrário, me afastaram quando prematuramente me fizeram ler o que eu não estava preparada para entender e valorizar literariamente. Nesse sentido, encontrei uma citação que evidencia esse problema que enfrentei nessa etapa final do ensino básico e que apresenta uma visão docente que muito me representa:

Não é por não apreciar Machado de Assis que aconselho cuidados ao oferecê-lo a um leitor iniciante; pelo contrário, *é para garantir que o estudante esteja no ponto de fazer indagações pertinentes diante dele* e, aí sim, poder se deliciar ao encontrar as respostas. É só para *não abortar o ‘embrião de leitor’ que eventualmente esteja surgindo naquele aluno [...]*. Machado de Assis é extraordinário, aos meus olhos. *Mas que distância dos olhos de um adolescente para os meus, que vêm passando pela literatura há tanto tempo*” (MARIA, 2016, p.79, grifos nossos).

Luzia de Maria define bem aquilo que hoje compreendo, que eu não tinha condições, naquele momento, de realizar uma leitura proveitosa daqueles romances, por não ter aparatos suficientes para isso e não ter um repertório minimamente construído daquele gênero. Eu era, de fato, um embrião de leitor. Talvez, se eu não tivesse seguido a carreira acadêmica no curso de Letras, que muito me ajudou a perpetuar a leitura na minha vida, “desistisse da literatura” por achar que não era para mim, ou que eu era burra por não entender a grandeza daquelas obras – mencionadas pelo professor, mas não captadas por mim. Como diz a epígrafe desta introdução, é muito doloroso que digam a você que algo é belíssimo e que você não consiga sentir da mesma maneira –. Nesse sentido, percebo, na metáfora daquele trecho, a sensibilidade de Maria com os alunos: nem todas as obras extraordinárias ao seu olhar serão também, na mesma medida, para os estudantes; inclusive por não conseguirem, assim como eu, no ensino médio, compreender e entender os desafios de leitura ali postos, as intertextualidades, as ironias, o estilo de escrita etc. Assim, hoje, enquanto professora, olhando para minha própria

experiência de vida, percebo que temos que considerar que muitas de nossas escolhas e abordagem metodológica podem, sim, impedir ou adiar a formação leitora.

Deste lugar em que me encontro, também sei da dificuldade que é ser docente de literatura, tendo que cumprir um currículo de conteúdos que, por vezes, não está em consonância com o planejamento que você desejaria realizar. Não podemos idealizar que colocaremos em prática todas as aulas exatamente como gostaríamos, trabalhando os conteúdos que queríamos e lendo, todos os dias, apenas obras literárias. Isso é uma utopia. Entretanto, creio que, nas aulas voltadas especificamente para literatura, é possível utilizar uma metodologia mais interativa e participativa e até inserir o texto como protagonista, ao menos na maioria delas. Essa história relatada de forma resumida, até aqui, serve de aporte, também, para que compreendam a importância que hoje eu dou não só à leitura, mas à reflexão sobre a minha prática em sala de aula, enquanto professora. Eu sei a responsabilidade que é tentar formar um leitor, porque eu mesma vivi na pele, como aluna, a dificuldade de se tornar um (e, vejam, eu amava a disciplina de literatura).

Talvez por isso, o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)³, sempre fez tanto sentido para mim, por incentivar que nós, docentes, não só utilizássemos o texto como protagonista de nossas aulas, mas também adotássemos uma metodologia que insere o aluno como centro, fazendo com que ele seja o ponto de partida para as escolhas e o planejamento. Assim, no mestrado e doutorado, aprendi que aqueles estudantes deveriam ter a possibilidade de ler e compartilhar suas leituras, sendo estimulados a colocar sua voz, criatividade e criticidade em ação. Destaco aqui, também, como tenho aprendido através da postura dos meus mestres, até aqui, e, nesse sentido, destaco meu professor e orientador Edilson. Cursando algumas disciplinas no doutorado e acompanhando-o no estágio docência, sempre admirei a tamanha humildade com que nos ouve e enxerga, apesar de estar a anos-luz de nós em seu conhecimento e leitura literária e teórica. Essas vivências, desde a minha infância até aqui, me fizeram perceber que eu precisava (e preciso) ser aquela professora que sempre desejei ter: que considerasse as dificuldades do aluno, mas que também valorizasse, apesar disso, a sua opinião, gostos, experiências e voz.

Diante disso, considero que, assim como é importante que a leitura seja priorizada nas aulas de literatura, também são cruciais as escolhas das obras a serem lidas. Precisamos ter a sensibilidade para perceber o que é adequado para nossa leitura pessoal, por exemplo, mas não

³ Destaco que foi na UFCG que realizei toda a minha formação, graduação, mestrado e doutorado, o que fez com que essa visão de participação e interação na aula de literatura fosse sendo cada vez mais reforçada nos meus valores enquanto professora.

o é para o aluno (ao menos em dado momento). Da mesma maneira, não adianta incentivar tanto a leitura e não valorizar a recepção dos alunos, não permitir que eles tenham voz para expressar suas próprias vivências com o texto, até mesmo porque isso é o que o constituirá um verdadeiro leitor, pois aprenderá não só a compartilhar suas leituras, mas também a revê-las a partir dessa socialização com o outro.

Por isso, nas aulas que aqui propomos, temos como fio condutor a Estética da Recepção, tendo em vista a importância que o aluno, como sujeito ativo, crítico e criativo, adquire no contexto de sala de aula. Não falamos mais em uma aula em que o professor detém o conhecimento e apresenta aos estudantes uma visão “correta” ou uma interpretação certa sobre um texto; pelo contrário, somos, enquanto professores, mediadores dessas leituras, incentivando que os alunos se expressem, reflitam e dialoguem eles mesmos com os textos.

Ademais, quanto à metodologia de ensino, fundamentamo-nos em Colomer (2007), que propõe o método de leitura compartilhada, que considera a leitura como uma atividade social. Nas palavras da autora: “a ressonância de uma obra no leitor se produz sempre no interior de uma coletividade” (p.146- grifos nossos). Assim, ela propõe que o leitor compartilhe sua recepção individual com a sua comunidade cultural, que pode contestá-la, modificá-la, complementá-la ou reafirmá-la, enriquecendo a leitura e tornando-a coletiva, devendo a escola assumir o papel de ponte para essa prática. Dessa forma, adotaremos esse método, participativo e interativo, no qual o aluno é tido como sujeito ativo no processo de leitura e interpretação dos textos.

Ademais, escolhemos valorizar nessa tese a *literatura regional* na figura do paraibano Geraldo Maciel, também conhecido no meio literário e por amigos como Barreto. Nosso encontro com a sua obra foi produto de uma conversa com Aloísio, professor querido do tempo de nossa graduação em Letras. Desejávamos contemplar na pesquisa um autor ainda não trabalhado por nós, que tivesse ainda pouca visibilidade nos campos de pesquisa, apesar da boa literatura que buscávamos. Assim, pedimos indicações de autores a fim de investigar uma possível pesquisa com algum deles. Ganhamos, então, uma lista de bons livros para ler, entre os quais, o que nos propiciou conhecer o autor, *O concertista e a concertina* (2006). Nas primeiras leituras, já nos identificamos com Geraldo Maciel, inclusive por sermos iniciados em sua literatura através de seu último livro de contos, no qual ele apresenta já uma identidade literária mais definida e um refinamento nas construções dos personagens e histórias.

Seguimos, então, para *Aquelas criaturas tão estranhas* (1995), livro que reforçou para nós a qualidade literária do autor e nos fez lembrar de *Humilde cotidiano de Bandeira*, título de Davi Arrigucci (1987), trazendo, assim como na poesia do poeta, trivialidades do dia a dia

através de personagens simples, mas profundas e singulares, vivendo momentos da vida banais e ao mesmo tempo decisivos. Além disso, a crítica nos parece inerente em todas as obras do autor, que envolve como pano de fundo de muitas tramas problemas como a fome, a miséria, a prostituição, o patriarcado, a corrupção da população pobre a fim de conseguir sobreviver e tantas questões que envolvem nossa sociedade. Muitos contos nos emocionam pela crueza com que os fatos são narrados, como em *O que posso lhe contar*, onde o pai, por ver os filhos e a esposa passando fome, sem chances de melhoria, mata-os, um a um, para aliviar o seu sofrimento:

[...] cheguei de tardezinha sem nada nas mãos. A mulher me olhou como quem já sabia o que eu ia fazer e tenho certeza de que até pedindo para que eu fizesse logo. Primeiro ela, depois os meninos. Apertei a boca e o narizinho deles, um a um, até sentir aquele estremecimento parecido com o dos passarinhos quando morrem nas mãos da gente. Eles estavam dormindo, dormindo ficaram. Para sempre. [...] Remorso? Não senhora. Não tenho remorso. A única coisa que eu sinto é não poder estar lá para arrancar os carrapichos de cima da cova deles; não saber se a terra comeu eles devagarinho como come todos os cristãos [...] (MACIEL, 1995, P.64)

Por vezes, presenciamos na narrativa geraldiana mazelas sociais como essa, que preferíamos não ter conhecimento, tão duras que são. Apesar disso, o autor também imprime em muitas tramas a ironia e o humor como arma de denúncia. É o caso do seu romance, *Peccata Mundi*, em que o Padre Carrão é a encarnação perfeita dos sete pecados capitais⁴, com três mulheres, doze filhas e uma fortuna proveniente do dinheiro alheio. Sua suposta devoção a doze “Marias”, uma santa para cada mês, fazia com que os devotos enchessem os cofres da igreja todo o ano. Essas histórias e personagens, tão ficcionais, mas ao mesmo tempo tão reais, geram essa espécie de encantamento com a obra e nos fazem fruir nessas leituras. Talvez por isso Geraldo Maciel tenha recebido, no pouco tempo de carreira literária, três diferentes prêmios⁵, e tenha sido membro do Clube do Conto da Paraíba, o que nos revela a grandeza literária deste escritor paraibano, que com sua morte terminou seu legado literário de forma prematura, em 2009.

Dentro da literatura geraldiana, ressaltamos que a escolha do autor se concretiza, também, pela diversidade impressa em seus contos na figura das personagens, ora representadas sob uma ótica crítica e realista sobre a sociedade, caso dos contos *O barbeiro*, *O velho do terceiro andar* e *Carnaval*, por exemplo; ora apresentadas através de uma aura fantasiosa, como

⁴ Os sete pecados capitais são a avareza, gula, inveja, ira, luxúria, preguiça e soberba.

⁵ Após um ano da publicação do seu primeiro livro, o autor recebe o Prêmio Escritor Revelação pela Secretaria de Cultura do Estado da Paraíba; em 2004, o Prêmio de Melhor Escritor pelo Correio das Artes, além de receber o Prêmio Cidade do Recife, com o romance *Peccata Mundi*, em 2008.

em *O carro*, *A grande explosão* e *Aquelas criaturas tão estranhas*. Destacamos, também, que a leitura do último livro do autor, *O concertista e a concertina*, pela maturidade e qualidade literária atingida, se constitui como principal objeto de nossas escolhas e análises. Nele, a literatura fantástica, na figura do *estranho*, coloca-se como fundante para o entendimento e interpretação dos contos, de modo que desconsiderá-la seria não só empobrecer a obra, mas também desconsiderar esse traço do próprio estilo do autor, que já se renunciava nos outros livros. Portanto, para fins de análise e do roteiro de leitura a ser realizado, selecionaremos contos através deste viés, pensando especificamente numa proposta em turmas de ensino médio⁶.

A ênfase ao tema fantástico também se fundamenta na possível identificação dos alunos com esse tipo de literatura, tendo em vista que, por vezes, eles se interessam por ler/assistir *Harry Potter*, *As crônicas de Nárnia*, *Senhor dos Anéis*, que integram no enredo a fantasia como fio condutor. Dessa maneira, apesar desses e outros *best sellers* comporem o repertório de leitura deles, sendo um objeto já conhecido, a contística geraldiana possibilita a visão de outros ângulos sobre esse gênero, tendo em vista que a construção da fantasia nesses textos pode ser, por vezes, mais desafiadora e menos evidente do que naqueles a que estão acostumados.

Diante disso, acreditamos que os textos geraldianos podem possibilitar não só a identificação do leitor, mas também podem incitar um estranhamento, na medida em que inserem, em alguma instância, um modo mais elaborado e menos óbvio desse tipo de literatura. Bordini e Aguiar (1987) chamam esses processos, respectivamente, de atendimento e ruptura do horizonte de expectativas, considerando ambos como importantes no processo de ensino. Entretanto, consideram que as obras que desafiam a compreensão, “por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais” (p.84). Apesar disso, as autoras declaram que é diante destas obras, de certa forma digressivas, que o leitor, muitas vezes, acaba respondendo aos desafios propostos pela leitura por mera curiosidade ante o novo, precisando adotar uma postura de disponibilidade e permitindo que o texto atue sobre seu esquema de expectativas, elaborando “novas convenções” e ampliando seu repertório.

⁶ Essa escolha se deve, além da necessidade de aprofundamento, própria de um objeto de pesquisa, ao fato da literatura geraldiana exigir, em certo sentido, um leitor mais “maduro”. Acreditamos que as sutilezas do gênero fantástico na obra do autor, presentes na figura do *estranho*, serão percebidas mais efetivamente por alunos com um pouco mais de maturidade de leitura, como se espera nessa etapa final do ensino básico. Ademais, considerando a idade desse público, mesmo que o tema fantástico não fosse facilmente percebido, seria mais fácil construí-lo durante as leituras e discussões com os estudantes.

Ademais, diante da pouca visibilidade que a literatura paraibana, de maneira geral, adquire nos currículos escolares, acreditamos que privilegiá-la em nossa pesquisa pode incentivar outros docentes a contemplarem a literatura de sua região, observando a relevância cultural e literária desta na formação dos alunos. Também destacamos que apesar da aparente desvalorização ou esquecimento da literatura regional, a LDB prevê⁷ a sua presença, mesmo que implicitamente, no art. 26, pois afirma que à Base Nacional Comum Curricular deve ser acrescida uma parte diversificada de conteúdos que englobem características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Reconhecemos, entretanto, que a literatura do autor não é regionalista, ela contém cenários nordestinos como plano de fundo de muitos contos, mas se configura como universal, de modo que as histórias contadas poderiam acontecer em qualquer lugar do país. Apesar disso, pela qualidade literária deste é que vislumbramos o valor de levá-la para a sala de aula para que se torne conhecida, valorizada pelos alunos e socializada com outros.

Assim, como visto até aqui, esta tese tem o objetivo de propor práticas que podem ser inseridas no ensino de literatura a fim de tornar a experiência dos alunos com a leitura ainda mais relevante. Nesse sentido, pensando também neste mesmo fim, inserimos aqui a tecnologia como parte do processo educativo, considerando que ela é, hoje, parte inerente dessa era e da vida desses estudantes. Assim, neste trabalho, propomos que para uma formação leitora ainda mais completa e que possa desenvolver diferentes competências e habilidades dos alunos, o meio digital seja utilizado como suporte ao trabalho em sala de aula. A proporção cada vez maior da tecnologia na vida da sociedade não tem como ser desconsiderada também na educação. Prova disso foi a criação da Lei nº 14.533/2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED)⁸, que tem a finalidade de “potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis” (BRASIL, s/p, 2023), como indica seu artigo 1º. Em decorrência disso, foi acrescido na Lei de Diretrizes

⁷ Art. 26 da LDB: “Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2022; p.12).

⁸ Lei nº 14.533, Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), que se estrutura a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis.

e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 4º, parágrafo XII, a educação digital como *dever do Estado*:

Educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à *Internet* em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento. (BRASIL, 2023, s/p).

Assim, percebemos que a lei fomenta o uso dessas tecnologias no âmbito escolar, indicando, primeiro, que o Estado deve garantir uma conectividade em alta velocidade a *todas as instituições públicas de ensino*, justamente para que os professores tenham acesso a ela e possam utilizá-la pedagogicamente com efetividade. Ademais, a lei ainda prevê que as relações entre ensino e aprendizagem devem incluir técnicas que fortaleçam a aprendizagem tanto do professor, quanto do aluno; isto é, esses recursos digitais devem ser utilizados para auxiliar a educação. Somado a isso, o documento também revela que devem ser criados espaços coletivos mútuos de desenvolvimento, o que lembra a proposta híbrida de ensino, em que os momentos em sala de aula (ou presenciais, mesmo em outros espaços) são complementados com outras experiências em espaços virtuais, o que propomos aqui. Desse modo, essa lei torna ainda mais real a importância de pensarmos num ensino de literatura que não se limite ao espaço escolar e as competências desenvolvidas apenas em sala; além disso, podemos ver, na prática, como as mídias digitais que já ocupam grande parte da vida cotidiana de todos nós, tem seu uso sendo incentivado no âmbito educacional.

Antes mesmo da inserção deste artigo, vislumbrávamos o relevo que o meio digital vinha adquirindo na sociedade e prevemos que a tendência era que isso fosse ganhando ainda mais espaço, principalmente após a pandemia do COVID-19, fator crucial, também, para essa escolha. Quando apresentamos o nosso projeto de tese, em 2020, estávamos em sala de aula de modo remoto e vivenciávamos ainda esse contexto na saúde do país. Este momento atípico fez com que secretarias de saúde estaduais e municipais suspendessem as aulas presenciais, em todo o estado paraibano, e, a fim de minimizar os prejuízos de aprendizagem para os alunos, as aulas passaram a ocorrer remotamente, por meio da *Internet*. Naquele momento, diante do despreparo que muitas vezes senti, enquanto professora, para manipular essas novas ferramentas e ter de interessar os alunos nas aulas virtuais, muitas vezes mais monótonas por

não estarmos frente a frente, percebi como utilizar a *Internet* no ensino não se resumia a expor os mesmos slides usados em sala nas plataformas virtuais (como o *Google Meet*⁹, no meu caso específico de ensino naquele momento). Também não era suficiente, meramente, postar poemas, contos e crônicas no *Google Classroom*¹⁰ (ambiente virtual que substituiu transitoriamente o contexto de sala) a fim de interessar os alunos e formá-los como leitores. Era necessário entrar, de certa maneira, no mundo virtual e na realidade daqueles alunos; era necessário um planejamento que possibilitasse pensar em novos ambientes e novas maneiras de incentivo à leitura e recepção dos textos. Entretanto, tendo em vista o caráter emergencial do ensino naquele momento, isso não se tornou uma realidade plausível, ao menos para mim.

Diante disso, ficou evidente a necessidade de planejamento que uma metodologia de ensino *on-line* também exigia, fosse para a literatura, língua portuguesa ou redação. Assim, ao idealizar o projeto desta tese, feito durante esse contexto, visualizamos como algo relevante inserir nessa pesquisa a *Internet* como auxílio ao ensino de literatura, sabendo das dificuldades que nós e tantos professores estavam enfrentando com a ferramenta. Entretanto, admito que, antes de iniciar as leituras sobre o assunto e de realizar algumas pesquisas, não tinha ideia de como poderia ser importante trazer para esta pesquisa essa discussão para o ensino de literatura. Ao buscar nos bancos de dados de diferentes programas de Pós-Graduação, por exemplo, se considerarmos a totalidade das pesquisas, podemos afirmar que poucas são as experiências encontradas que ligam as mídias digitais ao ensino de literatura. Do mesmo modo, não encontramos pesquisas como esta, em que se propõe um roteiro de leitura híbrido como sugestão e algumas discussões mais aprofundadas sobre o uso da *Internet* no incentivo à leitura ou na formação leitora.

Analisando, por exemplo, as pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE UFCG), do qual fazemos parte, constatamos que, de 2006 a 2023, trinta e oito pesquisas na área de língua materna e línguas estrangeiras abordam o uso das mídias digitais no ensino, um número razoável. Entretanto, nas linhas específicas de literatura *apenas uma pesquisa foi encontrada* no banco de dados

⁹ Ferramenta do *Google* que permite que sejam feitas videoconferências de modo síncrono. Esta ferramenta era comumente utilizada pelo meio empresarial, mas durante o período pandêmico passou largamente a ser utilizada como sala de aula *on-line*, permitindo que professores e alunos se encontrassem de modo síncrono e agissem de forma ativa nas aulas. Qualquer pessoa com uma conta do *Google* pode criar uma reunião *on-line* com até 100 participantes e duração de até 60 minutos.

¹⁰ *Google Classroom* é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Foi muito utilizado no período pandêmico, no qual os professores utilizavam esta plataforma para postar suas aulas, conteúdos, além de realizar atividades e avaliações. Ele é um recurso do *Google* Aplicativos redirecionado à área de educação.

disponibilizado no *Site*, realizada em 2012, com o título *Da sala de aula ao blog: caminhos para a leitura de poemas*, de Berenice da Silva Justino – em dezessete anos de programa. Isso demonstra, ainda, a precariedade de pesquisas neste campo e a consequente necessidade de visitação desse tema, tendo em vista a crescente utilização das TIC's na vida de todos os brasileiros e, ainda mais decisivamente, na vida de nossos alunos. Isso, por si só, demonstra a relevância de nos atermos nesta tese às tecnologias aliadas ao ensino de literatura, discutindo como a *Internet* tem auxiliado/pode auxiliar no incentivo à leitura, dentre outras questões.

Somado a isso, reiteramos como ponto relevante desta escolha o crescente alargamento das mídias digitais na vida de toda a população brasileira, o que podemos constatar através da chegada da *Internet* em 90% dos domicílios do país, com alta de seis pontos percentuais frente a 2019 (84%), segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2021, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O dado revela que grande parte do país está conectada “através da rede”, e desconsiderar este fato e suas repercussões, cada vez mais, não será uma opção. Dados desta mesma pesquisa sugerem, também, a possibilidade de que o ensino híbrido, ou seja, presencial e *on-line*, seja uma realidade cada vez mais presente na educação brasileira, sendo já uma realidade palpável na Graduação e Pós-Graduação (ver mais dados no Capítulo 4). De acordo com o levantamento, o crescimento, naquela primeira, foi de mais de 470%, no número de ingressantes na modalidade a distância, em apenas dez anos. Assim, através da ascensão desse meio digital em diferentes etapas de ensino, acreditamos que pensar e repensar o ensino de literatura aliando as tecnologias a formação leitora pode ser um caminho viável, possível, e, se planejado, factível.

Ademais, ambientes virtuais como o *Blog*, *Instagram*, *Youtube* e até *Podcasts*, têm se tornado poderosos meios de influência e incentivo à leitura, através de usuários que criam espaços nos quais compartilham, informalmente¹¹, suas experiências de leitura. Muitos deles ganham milhares de seguidores que os acompanham e são influenciados pelas indicações de livros dadas nessas plataformas, o que revela o poder de alcance desse tipo de meio digital e a possibilidade de utilizá-lo para objetivos relevantes e específicos, como a formação leitora. Da mesma maneira, algumas propostas híbridas¹² de ensino, como as de Justino (2012) e Lacet (2017)¹³, ou vistas nos livros *Blended* (2015) de Horn e Staker (2015) e *Ensino Híbrido* (2015)

¹¹ Utilizamos o termo “informalmente” nos referindo ao fato destes espaços serem criados sem intuítos pedagogizantes, não se relacionando, obrigatoriamente, ao compromisso com a formação leitora.

¹² Nesse momento específico consideramos o hibridismo apenas como a mescla no ensino presencial com o ensino *on-line*, não nos voltando para o conceito mais complexo de ensino híbrido, que traremos no decorrer da pesquisa.

¹³ Professoras de literatura que externaram suas experiências com ensino de literatura e *Internet* em suas dissertações, relatando suas experiências com a ferramenta *blog*.

(Bacich, Tanzi Neto e Trevisani), nos mostram muitos ganhos deste tipo de proposta, não só para a formação leitora, mas também no desenvolvimento de competências e habilidades como a autonomia, o senso de autorresponsabilidade e de colaboração.

Diante disso, tendo em vista os fatores até aqui explicitados, como o relevo cada vez maior que as mídias digitais têm adquirido em nossa vida (na sociedade como um todo, na educação e na rotina dos adolescentes e jovens), defendemos nesta tese que um trabalho em sala de aula aliado às TIC's pode ser um meio efetivo e eficiente de formar leitores, criando mais espaços em que os alunos convivam com os textos e socializem suas leituras de forma mais autônoma e livre¹⁴. Apresentamos, assim, uma metodologia híbrida de ensino de literatura, através de um roteiro de leitura composto por dez aulas, que podem ser utilizadas como base para que outros docentes visualizem algumas formas possíveis de realização desse trabalho. Essas foram baseadas em nossas leituras sobre ensino híbrido, nossa experiência e pesquisa em meios virtuais como *Instagram*, *Blogs*, e no levantamento de dados feito na pesquisa, que nos possibilitou entrever e analisar métodos, funcionalidades e práticas reais de professores com as mídias digitais, que beneficiaram o ensino no que diz respeito ao estímulo à leitura e a formação leitora.

Como método virtual para complemento à sala de aula, criamos um *Site* intitulado de *As Muitas Vozes*¹⁵. Ao pensarmos em um meio virtual com finalidades didáticas, o planejamento e a organização tornam-se inerentes a esse processo, de forma que as escolhas feitas para aquela plataforma estão ligadas a objetivos precisos de ensino. Dessa maneira, o *Site* nos conferiu a possibilidade tanto de pensar na ludicidade e interatividade que queríamos para aquele ambiente, quanto na inserção de funcionalidades que atingissem os propósitos definidos –incentivar a leitura e formar leitores. Assim, concebemos nesse meio espaços de compartilhamento de leituras, onde os alunos socializassem suas recepções; acrescentamos mais textos além daqueles lidos em sala (contos, poemas, músicas), além de inserir seções com indicações de leituras, de filmes, de séries e de músicas pertencentes a essa atmosfera fantástica. A partir disso, desejamos que o aluno tenha mais possibilidades de formar-se como leitor,

¹⁴ Ao idealizarmos o projeto dessa tese, inicialmente, propusemos uma intervenção em sala de aula, o que não se fez possível por alguns fatores. Com a pandemia, tendo em vista o prejuízo de muitas instituições de ensino com o ensino remoto emergencial, como a carga de horas reduzidas das aulas, a necessidade de ter que seguir um planejamento mais rígido, em poucos meses, não foi possível prosseguir com a ideia desta experiência proposta, nas três escolas contactadas. Isso nos levou a reestruturar nosso projeto, assim como grande parte de nossos colegas, já que, com a pandemia do COVID-19, vivenciávamos uma situação incomum e nova para todos. Assim, nossa tese continuou com a ideia de ensino híbrido, mas agora pensando na apresentação de uma proposta metodológica.

¹⁵ No apêndice A apresentamos autorização de direitos autorais relacionada à obra e informações de Geraldo Maciel.

podendo ampliar com o *Site* seu repertório literário, permitir que, com autonomia, faça suas escolhas de leitura (e de “não leitura”), trabalhe aspectos como a intersemiose e intertextualidade com outras artes e textos, aumente sua competência leitora e auxilie, também, sua educação digital, possibilitando que interaja e utilize as ferramentas digitais a seu favor em sua formação.

Assim, situamos esse estudo na linha de pesquisa de *Ensino de literatura e formação de leitores*, na medida em que nos focamos numa “nova” metodologia do ensino da literatura, onde a *Internet* está implicada, de modo a contribuir para a formação de leitores do texto literário com possibilidade de mudança de seus horizontes de expectativas, tendo como objetivo geral: Analisar a presença do estranho na contística de Geraldo Maciel com vistas a propor uma metodologia híbrida de ensino, em turmas de ensino médio, que incentive a formação leitora. Como objetivos específicos: i) Analisar contos fantásticos da literatura geraldiana; ii) Favorecer o conhecimento da obra de Geraldo Maciel; iii) Refletir os benefícios da literatura regional e fantástica para o desenvolvimento de competências leitoras no ensino médio; iv) Investigar os benefícios de experiências híbridas no ensino de literatura para a formação leitora no ensino médio. Com isso, desejamos responder aos seguintes problemas: Primeiro, **como** o fantástico e a literatura regional (na figura de Geraldo Maciel), em turmas de ensino médio, podem contribuir para o desenvolvimento de competências leitoras¹⁶? Segundo, **como** uma metodologia híbrida de ensino de literatura, quando de forma planejada, estruturada e baseada numa metodologia participativa¹⁷, favorece o incentivo à leitura e a formação leitora?

Para que estes problemas sejam elucidados, alguns dos procedimentos metodológicos da pesquisa consistiram em analisar casos reais, através de dissertações, em que uma metodologia híbrida de ensino foi utilizada para o ensino de literatura com vistas à formação leitora, fazendo um levantamento, a partir destas, dos benefícios que esse tipo de método conferiu à disciplina. Do mesmo modo, analisaremos algumas experiências em que a *Internet* tem sido base para incentivo à leitura em contextos informais, sem intuito pedagogizante, como o *Instagram*, *Youtube* e ambientes de *Blogs*.

Dessa maneira, nossa tese configura-se como exploratória, pois, como Gil (2002, p.41) classifica: “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”, o que faremos com

¹⁶ Como: interpretar, estabelecer comparações entre textos, perceber relações de intertextualidade, intersemiose, entre outras; fazer conexões entre diferentes artes – literatura, cinema, música –; desenvolver a criticidade etc.

¹⁷ Com metodologia participativa consideramos, aqui, os princípios basilares da Estética da Recepção, que conferem, de certo modo, o protagonismo da aula de literatura à leitura e ao leitor/aluno, priorizando sua recepção aos textos.

base nos objetos anteriormente explicitados, que constituem os três elementos também apontados pelo autor: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”. Em nossa pesquisa, portanto, os itens “a” e “b”, serão feitos a partir de dissertações/teses que insiram a metodologia híbrida no ensino de literatura. Destacamos que entrevistas, propriamente ditas, não serão realizadas, mas nas próprias pesquisas apresentadas conseguimos extrair as ideias centrais que apresentam benefícios e dificuldades no trabalho com as mídias digitais no ensino de literatura, o que também nos leva a realização do ponto “c”, anteriormente mencionado. Percorremos estes caminhos a fim de precisar ganhos e benefícios das TIC’s para a educação e de identificar métodos que beneficiaram o ensino de literatura, e, em instância maior, a educação.

Também é importante destacar que este trabalho se classifica como bibliográfico, na medida em que utiliza material já elaborado como base para sustentação e criação de hipóteses sobre a metodologia de ensino híbrida como aliada ao ensino de literatura; recorremos às teorias já produzidas sobre conto e literatura fantástica, além do levantamento da fortuna crítica sobre Geraldo Maciel, que embasa nossas discussões sobre sua contística.

Para que este percurso seja possível, organizamos esta tese da seguinte maneira: no capítulo introdutório, apresentamos as ideias centrais desta tese e inserimos, também, um pouco de nossa história enquanto leitores; no capítulo dois, discorremos sobre a vida e a obra de Geraldo Maciel, focalizando nossa análise e fortuna crítica sobre o autor em relação à sua contística, destacando principais características de estilo, temas abordados, tratamento dado aos contos etc. Em seguida, analisamos quatro contos do autor – *O amor é quase eterno, doença, silêncio ou segredo?*, *A grande explosão* e *O carro* (leia os contos, respectivamente, nos anexos A, B, C e D) – de acordo com a categoria do *Estranho*, observando como esta é fundante para a construção dos personagens e da própria narração. A escolha dos contos se fundamenta por fazerem parte dos textos trabalhados no roteiro de leitura apresentado no capítulo cinco. No capítulo três, contemplamos, inicialmente, a teoria do conto, tendo em vista que este gênero se constitui como central nas leituras propostas no roteiro de leitura. Na discussão teórica, trazemos autores tradicionais como Cortázar (2008), Piglia (2004) e Poe (1842), e a complementamos através dos autores contemporâneos, Gouveia (2011) e Silva (2016) (e, em nossa análise, David Roas [2014]), que refletem sobre a problemática destas teorias narrativas para a produção literária moderna. Em seguida, nos embasaremos nas conceituações de Todorov (2017) acerca dos conceitos do Fantástico, do Estranho e do Maravilhoso, enriquecendo as discussões através de Tavares (2011).

No capítulo quatro, inicialmente, traremos discussões relacionadas à literatura, ensino e formação do leitor do ensino médio. Jauss (1979) e Iser (1999) embasam nossas discussões através dos ideais da Estética da Recepção. Colomer (2007) norteia os princípios metodológicos nos quais acreditamos: a leitura como protagonista na sala de aula e como construção sempre social e coletiva, dentro de uma comunidade, e o compartilhamento de leituras como método para que o leitor socialize a sua interpretação e a “reconstrua” junto com os outros. Rosenblatt (2002), Malard (1995), Silva (2002) também complementam e enriquecem essas discussões. Ademais, na sequência, discorreremos sobre o uso da tecnologia no ensino trazendo alguns conceitos como ensino remoto, ensino híbrido e educação a distância, além de falar sobre alguns dos benefícios da tecnologia no ensino a partir de vozes como Bacich, Tanzi e Neto e Trevisani (2015), Horn e Staker (2015), Prensky (2011) entre outros. Além disso, traremos experiências *on-line* que se mostraram efetivas para o incentivo à leitura de jovens, não só através de professores de literatura, mas também de pessoas “fora do meio literário acadêmico” que compartilham suas experiências literárias e influenciam milhares de seguidores a também ler. Neste sentido, destacamos que pretendemos, ainda, inserir outras dissertações e teses com propostas de ensino híbrido nas aulas de literatura, a fim de observarmos como as mídias digitais contribuíram para a formação leitora, observando os benefícios e as dificuldades enfrentadas.

Por fim, no capítulo cinco, explicitamos as habilidades a serem desenvolvidas com as aulas e apresentamos o roteiro de leitura com o plano híbrido de sete aulas, voltadas para o ensino médio, descrevendo os objetivos de cada uma e seus respectivos encaminhamentos. Em seguida, discorreremos sobre o *Site As muitas vozes*¹⁸, idealizado para a pesquisa, evidenciando seus recursos e espaços dedicados à leitura e recepção dos alunos aos textos, explicando suas funcionalidades e apresentando-o como estratégia e método de ensino a fim de auxiliar na formação de leitores. Destacamos, também, que a produção do mesmo foi embasada, também, nas dissertações/teses analisadas, de acordo com as práticas relatadas como benéficas para a formação leitora pelos docentes em suas experiências. Ademais, no fim do capítulo, indicamos os resultados adquiridos com a pesquisa e as conclusões a que chegamos diante dos dados levantados. Assim, a proposta constitui-se como uma sugestão para que outros docentes visualizem algumas possibilidades que podem ser adotadas, em sala e nas mídias digitais, para contribuir na formação leitora. Desse modo, tendo em vista a escassez desse tipo de material na

¹⁸ O *Site* pode ser acessado através do link a seguir: <https://www.asmuitasvozes.com/>. No Apêndice A, inserimos a autorização concedida por Fátima Santos de Araujo, viúva de Geraldo Maciel, para que pudéssemos produzir o site e inserir obras do autor no mesmo.

área de literatura, acreditamos que ele pode servir de inspiração para outros professores da área em suas práticas escolares.

Assim, esperamos que esta pesquisa incentive professores a criar outros espaços de leitura além da sala de aula, vislumbrando a *Internet* como um caminho possível para tal, a fim de auxiliar nossos alunos não só no letramento digital, mas também, e principalmente, a desenvolver competências de leitura em outros meios além da sala de aula. Ao final dessa leitura, esperamos que muitas barreiras e resistências, com relação ao uso da *Internet* no ensino de literatura, sejam quebradas, de modo que a mídia digital possa ser vista como aliada e não como vilã do ensino.

2 O ESTRANHO NA CONTÍSTICA GERALDIANA

*Geraldo Maciel se inaugura assim
como um contista do desespero, um
contista da fome, um contista do
patético, um contista do estranho.*

(Hildeberto Barbosa Filho)

Neste capítulo, versaremos sobre a vida e obra de Geraldo Maciel, considerando a pouca visibilidade do autor até mesmo no contexto acadêmico, o que nos fez entrever a relevância desta discussão. Além de apresentar um pouco sobre a vida do autor, apresentaremos, através de sua fortuna crítica e de nossa análise, um panorama sobre suas três obras de contos, evidenciando algumas características de estilo, escrita, temas recorrentes, etc.

Em seguida, analisaremos quatro contos geraldianos – *O amor é quase eterno*, *A grande explosão*, *Depois que sai a lua* e *O carro* – em que *o estranho* está presente na narrativa, o que se justifica por serem parte dos textos selecionados para guiar as aulas de nossa proposta de roteiro de leitura apresentada no capítulo cinco¹⁹.

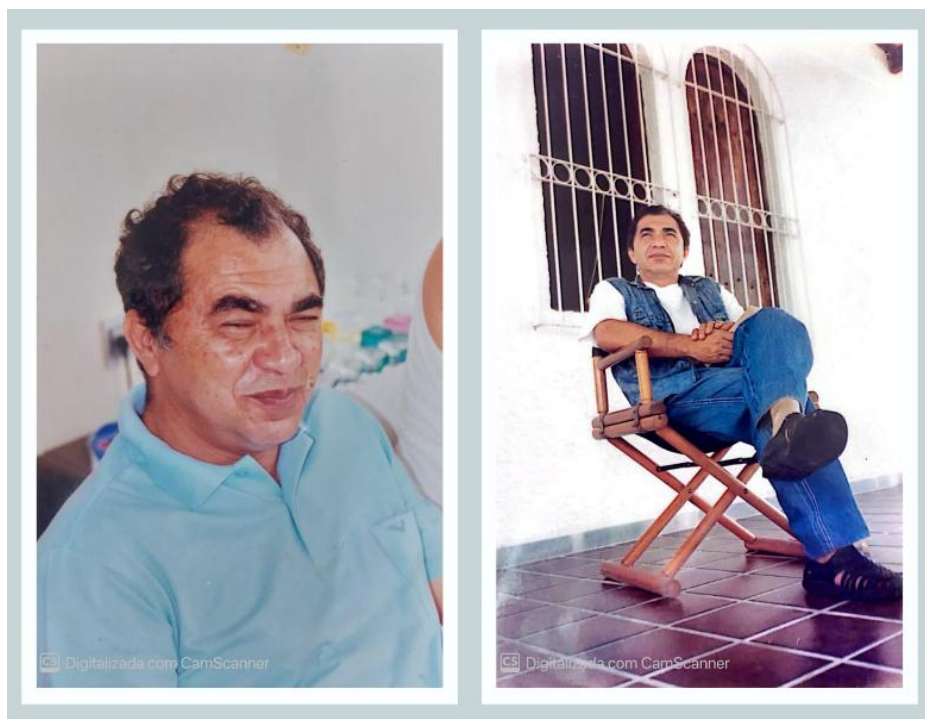
2.1 A contística geraldiana

Geraldo Maciel de Araújo, nasceu em Nova Palmeira, na Paraíba, em 2 de abril de 1950. Muito cedo, suas professoras perceberam a capacidade cognitiva diferenciada do autor, aconselhando, assim, seus pais a o colocarem em outro colégio, que pudesse desenvolvê-lo de forma mais eficaz. Foi a partir disso que, aos 9 anos de idade, o seu pai o levou para viver na casa de um primo na cidade de Catolé do Rocha, cidade do alto-sertão paraibano, de onde saiu maior de idade. Quando garoto, ainda estudante do ensino médio, seu grande incentivador foi o Frei Marcelino de Santana, do Colégio Franciscano Dom Vital, que marcou o seu encontro com os livros, iniciado na biblioteca da escola, onde leu seu primeiro livro *Recordação da Casa dos Mortos*, de Dostoiévski. O autor ficou mais conhecido como Barreto, nome que lhe foi atribuído por fazer parte do sobrenome de seu pai, apesar de não o acompanhar formalmente em sua certidão de nascimento. Além disso, quando foi morar em Catolé do Rocha com o

¹⁹ Apenas o conto “O coveiro”, também trabalhado a sequência, não consta na análise, pois acreditamos que os quatro escolhidos são suficientes para demonstrar como se constrói o estranho nos textos geraldianos, e, em maior instância, seu estilo, tratamento dado aos temas e características gerais de sua literatura.

primo, que todos chamavam de Barreto, passou também a ser conhecido pelo nome. O título passou a acompanhá-lo desde então. Na Figura 1 vemos fotos do autor:

Figura 1: Geraldo Maciel



Fonte: Fotos cedidas por Maria de Fatima Santos de Araujo, esposa de Geraldo Maciel

Geraldo Maciel foi casado com Maria de Fatima Santos de Araujo, com quem teve três filhos, Murilo Maciel Santos de Araujo, Germano Maciel Santos de Araujo e Julio Maciel Santos de Araujo. Graduiu-se em Engenharia Civil, fez mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutorado em Engenharia de Produção pela Escola Politécnica da USP (Universidade de São Paulo). Também foi Professor Adjunto IV da Universidade Federal da Paraíba, com experiência na área de Engenharia de Produção e ênfase em Gerência de Produção. Atuava principalmente nos seguintes temas: Estruturação Produtiva e Empresa Virtual. Na Figura 2, vemos fotos do autor com a família:

Figura 2: Geraldo Maciel em fotos com a esposa Fátima e seus três filhos



Fonte: Fotos cedidas por Maria de Fatima Santos de Araujo, esposa de Geraldo Maciel

Com apenas 16 anos de carreira literária, publicou os livros: *Aquelas Criaturas Tão Estranhas*, pela Editora Rio Folhas (RJ), em 1995; *O Inventário de Pequenas Paixões* (2000),

O Concertista e a Concertina (2006) e *Os colecionadores* (2008) – ambos pela editora Manufatura (selo do próprio autor) –, sendo esses seus livros de contos. Em seguida, as obras *Peccata Mundi* (2012), pela Fundação de Cultura Cidade do Recife, e *Aqui as noites são mais longas* (2014)²⁰, pela editora Mombak, ambos de romance e publicados postumamente²¹. Em 2025, está prevista a publicação de seu terceiro romance, *A espera do barão vermelho*, pela editora Dromedário, de João Pessoa. O autor ainda integra coletâneas como *Contos Cruéis* (Ed. Geração, São Paulo, 2006) e *Quartas Histórias* (Editora Garamond, Rio de Janeiro, 2006), organizadas pelo escritor maranhense Rinaldo de Fernandes.

Um ano após a publicação do seu primeiro livro, recebeu o Prêmio Escritor Revelação pela Secretaria de Cultura do Estado da Paraíba. Pelo Correio das Artes, obteve em 2004, o Prêmio Melhor Escritor. E, em 2012, foi contemplado com o Prêmio Lucílio Varejão, do Conselho Municipal de Política Cultural (Fundação de Cultura Cidade do Recife), pelo romance *Peccata Mundi*. Infelizmente, o autor teve sua carreira interrompida prematuramente e faleceu em 2009, em João Pessoa, aos 59 anos de idade. Na época estava em negociação com uma grande editora para a publicação de seu próximo romance.

Assim, no pouco tempo de sua carreira, podemos perceber o reconhecimento de sua obra, o que nos mostra sua qualidade literária que estava, assim como em qualquer autor, num processo de amadurecimento e de busca de identidade própria, nos deixando a impressão de que sua saída do campo literário brasileiro foi, também, prematura. Ademais, percebemos que a literatura do autor não conseguiu ter o alcance nacional que poderia ter sido conquistado e nem mesmo o regional, se considerarmos o contexto escolar, por exemplo, e até o acadêmico, nos quais o autor não é, por vezes, conhecido. Diante disso, acreditamos que, em algum sentido, a explanação deste panorama poderá contribuir para a divulgação da sua literatura, podendo ser o primeiro passo para que outros leitores tenham a curiosidade de conhecê-lo. Apresentaremos, assim, as principais características encontradas nos três livros de contos de Geraldo Maciel, segundo a nossa perspectiva e segundo críticos que se debruçaram sobre a obra do paraibano.

Ao mencionar o primeiro livro de contos do autor, *Aquelas criaturas tão estranhas*, publicado em 1995, o título traz em si figuras relevantes de sua literatura: “as criaturas”, ressaltando aqui o relevo que as personagens dos contos adquirem nas tramas, bem como os conflitos vivenciados por elas; em segundo lugar, o elemento “estranho”, que aqui está ligado

²⁰ No processo final de revisão da tese, descobrimos duas obras que haviam sido publicadas pelo autor que não eram de nosso conhecimento – *Os colecionadores* e *Aqui as noites são mais longas*. Isso explica porque não nos detemos a ambas durante o trabalho, inclusive pela dificuldade em encontrar exemplares para adquirir e conhecer os livros.

²¹ Para contos do autor acesse o nosso Site pelo link a seguir: <https://www.asmuitasvozes.com/contos>.

diretamente a essas criaturas e suas peculiaridades, mas que, considerando todas as obras do autor, liga-se também a fantasia em que submergem muitos de seus contos.

Neste sentido, o livro de estreia do autor, qualifica-se apenas como prenúncio da simpatia do autor pelo gênero fantástico, tendo em vista que apenas o conto que nomeia o livro, “Aquelas criaturas tão estranhas”, caracteriza-se como pertencente ao estranho. Temos então, inversamente neste livro, uma grande carga de realismo impressa nas descrições do cenário e personagens, caracterizando assim um dos elementos mais importantes desta obra, que desnuda a sociedade brasileira, como afirma Assis Brasil ao mencioná-la: “[...] as pessoas, personas especiais, indivíduo, formam um caleidoscópio que, embora a diversidade, acaba por dar o *retrato uno e completo do Brasil* (ASSIS BRASIL in MACIEL, 1995, s/p- grifo nosso).

Esta preferência por revelar as mazelas da sociedade está presente nas três obras de contos do autor e se concretiza na apresentação de personagens não idealizadas; elas são a completa representação da dubiedade humana: bem e mal encarnados no mesmo ser (crueldade e bondade; amor e ódio; submissão e opressão etc). Sobre isto, lemos na orelha de um de seus livros: “Os personagens de Geraldo Maciel para além de serem inocentes ou culpados, bons ou maus, são todos *profundamente humanos* e por isto mesmo *contraditórios* em suas ações” (EDITORA MANUFATURA in MACIEL, 2000, s/p-grifo nosso). Esta profunda humanidade é um dos aspectos contundentes de sua obra e trazem ao leitor, por vezes, uma relação de identificação com as personagens, na medida em que se enxergam também nas suas imperfeições e falhas morais.

Essa dubiedade entre bem e mal, por exemplo, pode ser vista no conto *Lezama*. A trama caracteriza o personagem principal, Lezama, como um artista do teatro de bonecos e ativista político. Segundo a narrativa, ele passava os dias fazendo suas apresentações e frequentando botecos e bares, nos quais travava discussões políticas com os companheiros, e, como diz a trama, sempre “construindo uma revolução apocalíptica” que era intercalada “com versos de Drummond, Bandeira, Augusto dos Anjos, e a descrição mentirosa e melodramática de suas desventuras quixotescas em busca de uma Lindonéia del Taboleiro que ele dizia amar loucamente” (MACIEL, 1995, p.88). Assim, a imagem inicial criada em torno do personagem é positiva; ele mostra-se como um sujeito inofensivo, que luta pelos seus ideais e sonha com uma revolução comunista; até que apresenta a seus amigos a sua amada “Lindonéia” e eles ficam sabendo que Lezama havia vendido a sua primeira noite e sua dama ao dono do bar, cobrando qualquer coisa aos interessados pela donzela. Diante deste desvio de caráter, no qual o personagem utiliza a companheira como moeda de troca para ascender financeiramente, inclusive tornando-se uma espécie de cafetão dela, a contradição e humanidade da personagem

é revelada, e o narrador conclui que “Lezama era um louco sazonal, um cínico intermitente” (MACIEL, 1995, p.89).

Outro conto que revela esses traços sociais é *Aniversário*, que manifesta outra característica típica do cinismo social: a necessidade de manter as aparências. A história narra a organização de uma festa de aniversário por uma família pobre, que subsiste através dos ganhos com o mercadinho mantido pelo patriarca da família. O tom cômico e sarcástico do conto se dá pelo fato de que, para fazerem a festa mais estonteante já realizada na família, todos os produtos da mercearia são utilizados, o que implica em deixar a família na miséria, como comicamente vemos nos trechos a seguir:

[...] sua mulher derrubou caçarolas, construiu casamatas, cavou trincheiras contra os parentes numa rancorosa estratégia disparou o retardado torpedo de retaliação: prepararia, silenciosa como uma operação noturna, um aniversário para seu filho, melhor do que o do primo, com mais gente e comida, capaz de se desagrar completamente e ainda ficar no haver. Era a pressa dos preparativos, dos nervosos preparativos do aniversário de seu filho único. Aniversário que havia custado até agora tudo que conseguiram esconder e mais da metade de todo o estoque da mercearia (MACIEL, 1995, p.76).

Como evidencia o trecho, há uma competição familiar que é representada simbolicamente pela festa de aniversário do filho único do casal (não nomeado no conto²²); assim, fazer a festa mais bonita, cara e farta garante a família ganhar a competição silenciosa, inclusive em relação a festa do primo do menino. Para isso, marido e esposa estão dispostos a ficar sem o seu sustento – o conto retrata mais adiante que os convidados acabaram com todo o estoque da mercearia – desde que consigam a aceitação e ascensão familiar e social. Desse modo, a trama traz duas características humanas, sociais, representadas na figura do casal: a esposa traduz a necessidade de ascender socialmente e manter as aparências; o esposo traduz a figura do marido infiel e relapso no casamento, com seus pensamentos cobiçosos e lascivos com a moça do circo: “a cantora, sempre caindo sobre o córrego dos seios, vendando a abertura estratégica de sua saia lilás [...]. Teria aquela boca o gosto da inacessível fruta do cardeiro ou assemelhava ao fácil doce da abundante melancia?” (MACIEL, 1995, p.76). Assim, ironicamente, o filho, na condição de aniversariante e dono da festa, sequer é mencionado no conto, o que endossa o fato de que os pais estavam mais preocupados consigo mesmos e com a impressão que iriam causar com a festa do que com o menino. Apesar do tom cômico e irônico que perpassam o conto, não podemos deixar de fazer uma ponte com a realidade, onde pais

²² Esta não nomeação pode apontar para a universalização desses personagens, que, de certa forma, saem do espaço narrativo para serem identificados com qualquer ser humano, de qualquer lugar do planeta.

gastam valores exorbitantes nas festas dos filhos, comemorando até, muitas vezes, cada mês de vida.

Assim, buscando espelhar as características sociais brasileiras (e, na verdade, universais), Geraldo Maciel não poderia desvencilhar-se de muitos dos temas que retratam essa estranheza humana com sua inerente dualidade. Por isso, deparamo-nos com temas como prostituição, casamento por interesse, violência física e psicológica, coronelismo, patriarcado, miséria, pobreza, fome etc. Essa característica é mencionada também por Assis Brasil, que de modo claro e conciso resume parte da narrativa do autor paraibano:

Os temas são curiais num Nordeste de profundo corte humano, seca, prostituição, corrupção, vinganças, tipos populares, coronéis mandões, a marginalia fruto da mesma cloaca social do país inteiro, e tudo perpassado por uma fina ironia, que redundava numa crítica contundente de todo o sistema político-social da província. (ASSIS BRASIL in MACIEL, 1995, s/p).

No trecho, elementos essenciais da literatura geraldiana²³ são mencionados, como por exemplo o espaço das tramas, quase sempre situadas no Nordeste, o que percebemos pela linguagem regional das personagens e presença de características próprias da região, seja através de referências a comidas típicas, seja pelos costumes culturalmente atrelados ao Nordeste ou mesmo pela descrição dos cenários – ao descrever um cenário típico da seca, por exemplo, já fica implícita a ligação com a região –. Em *Solingen*, por exemplo, vemos uma prática semelhante à do coronelismo²⁴ – prática política comum no Nordeste, na República Velha – na figura de doutor Adãozinho, que exerce um poder político forte em sua cidade, descrito como aquele que “detém férreo poder sobre várias cabeças de gado e gente [...]. Um metro e cinquenta de pessoa, dois metros e vinte de autoridade e empáfia” (MACIEL, 1995, p.7). Além disso, os mandos e desmandos do político são representados pelas ordenanças que faz a Luquino, obrigando-o a ser barbeiro na cidade onde exercia oposição política. Já no conto *Estradas* a referência ao Sertão se dá através da descrição das estradas que Pompeu, espécie de trabalhador de obra, percorria:

Só com a seca é que aparecia trabalho na estrada. [...] Ele tinha certeza de que Deus mandava a seca para que os homens fizessem estradas. Não as listas negras de betume, que por aqui passam agora. As estradas da saudade de Pompeu eram estradas naturais, de barro, carroçáveis” (MACIEL, 1995, p.36).

²³ Nos valeremos deste termo para caracterizar a literatura de Geraldo Maciel.

²⁴ O coronelismo foi uma prática política muito comum durante a República Velha. Os coronéis eram latifundiários que exerciam o domínio político no interior do Brasil, especialmente no Nordeste, e coagiam seus subordinados a votarem em seus candidatos, mantendo-se, dessa forma, no poder.

A referência à seca, às estradas de barro e às carroças leva-nos a um espaço típico da região do Nordeste. Ademais, podemos perceber que o processo de urbanização também é referido nos contos a partir do asfalto, “as listas negras de betume”, que substituem o chão de barro. Apesar do Nordeste figurar como espaço importante na literatura do autor, na contística que sucede o primeiro livro essa característica é atenuada pela presença de cenários e personagens universalizados, apesar do Nordeste ainda estar presente, como vemos nos contos *A doce rapadura da vingança*, *A paixão de Acúrcio* e *Homenagem póstuma*, por exemplo. Além disso, os nomes dos personagens (Higino, Custódio, Gelvácio, Luzialeia, Lourival, Andrezildo, Luízio etc), em quase todos os contos, podem ser comumente associados à cultura nordestina, mas as histórias, descrições dos personagens e espaços, parecem ultrapassar os limites sertanejos e ganhar não só o Brasil, mas o mundo, universalizando sua literatura.

Além disso, Assis Brasil destaca a ironia presente nas narrativas do paraibano e o caráter crítico da literatura de Geraldo Maciel, que, por vezes, parece representar a resistência ao sistema político vigente e pode figurar também como representação do ativismo político do autor²⁵. Na maioria das vezes, a crítica social não é patente na obra, mas a própria construção da trama e a narração deixam-na implícita. O conto *Meus meninos*, por exemplo, inicia-se assim:

Os homens desta casa debandaram. Primeiro, meu pai fugiu com uma vizinha, bem mais moça que ele, e ninguém sabe onde mora. Meus irmãos foram trabalhar em São Paulo e não sei se morreram ou estão vivos. Meu marido morreu de tanto beber e eu fiquei sozinha com minha mãe (MACIEL, 1995, p.23)

De acordo com o trecho acima, narrado pela filha, podemos perceber que as figuras masculinas que supostamente deveriam oferecer segurança e apoio a mãe e a filha, pai, marido e irmãos, fazem o inverso: o pai abandona a esposa e filha para viver com outra mulher, e nunca mais aparece; os irmãos, por sua vez, vão tentar uma vida melhor em São Paulo e nunca mais se comunicam com elas; ademais, o marido, por ser alcoólatra, morre, abandonando-as figurativamente. Através desse desamparo, a filha passa a se prostituir para poder sobreviver, e faz esses programas em casa, ao lado do quarto da matriarca. A cena a seguir narra o desgosto silencioso da mãe:

Será que minha mãe dorme no quarto ao lado? Será que não acorda quando as ripas deste lastro rangem? Saber, eu sei que ela sabe. Quando anoitece não vem nesta parte de trás. É como se houvesse um muro de vergonha dividindo a casa ao meio. [...] Sei que sabe, não porque seja calada e triste, que isso é

²⁵ Estas duas últimas características perpassam muitos dos contos do autor e serão mencionadas em nossas discussões sobre as obras e contos.

por causa da nossa fome e da vida que levamos; ela sabe porque os bocados que comemos lhe incham na boca e, como se amargassem, lhe fazem marejar os olhos de lágrimas (MACIEL, 2000, p.24- grifo nosso).

Pelo cenário descrito, percebemos que a mãe sofre (ela é descrita como calada e triste) ao saber que a filha está se prostituindo para sustentá-las, o que fica nítido, também, através da imagem criada pelo autor da comida inchando e amargando na boca, o que conota o desgosto que a mãe sente, de forma reprimida e não verbalizada. Além disso, o fato de a mãe não ir para seu quarto à noite, demonstra a busca de um distanciamento da condição de prostituição que a filha vivencia, uma espécie de negação da realidade ou um “alheamento proposital”, figurado na trama através do muro de vergonha que divide a casa ao meio: ao calar-se sobre o assunto e distanciar-se fisicamente, a matriarca assume uma postura ilusória e alheia calando-se sobre o assunto e distanciando-se fisicamente do quarto da filha. Como dita a sabedoria popular: “o que os olhos não veem o coração não sente”. Ainda neste conto, as descrições são fortes e cruas, expressando o realismo e a dubiedade de sentimentos tão presente na literatura geraldiana:

Já tive nojo. Me sentia como um saco de mendigo, um sanitário público onde os homens vêm jogar a sua gosma e, indiferentes, atiram uma moeda ao porteiro. Hoje acho que é só impaciência e resignação. Esses poucos minutos duram mais. Às vezes sinto também uma certa piedade quando vejo neles as carnes tremendo na expectativa de minhas carnes indiferentes; aquele cuspe viscoso queimando no saco entre as pernas; a respiração forte como se fossem ter um ataque (MACIEL, 1995, p.24, grifo nosso).

A crueza, tão presente em Geraldo Maciel, reflete-se aqui a partir da descrição da ejaculação: “os homens vêm jogar a sua gosma”; “aquele cuspe viscoso queimando no saco entre as pernas”; e em trechos como: “São sujos esses homens! Barbas fedendo a sardinha, corpos enebados, hálitos de cachaça e fossa” (p.24). Podemos sentir, através da narração, o nojo mencionado pela personagem e a dificuldade em deitar-se com esses homens, que, para além disso, também a tratam com indiferença ao vê-la na rua. Outras imagens fortes são criadas no texto, como a que representa o sentimento da mulher no ato sexual, no qual ela não imprime prazer, mas que é feito de forma isenta e indiferente (“minhas carnes indiferentes”), sendo, assim, um tipo de ato sem consentimento, uma obrigação a ser feita para sobreviver: “Me sentia como um saco de mendigo, um sanitário público onde os homens vêm jogar a sua gosma”. A personagem cria esta imagem para representar o pouco valor com que se avalia e reitera o desvalor de si mesma através da metáfora do sanitário público, trazendo à tona a sujeira, nojeira e repulsa com a qual se via. Ademais, ao longo da trama, vemos que a mulher se conforma com sua condição miserável e também com o ato de vender seu corpo, ela declara: “Mas como viver se não for assim? Sem esse dinheiro seberto, amarrotado, surrupiado de uma outra vida

quase tão miserável como a minha, como continuar vivendo? p.24); há uma resignação diante de uma situação deplorável que ela não pode modificar. Assim, fica claro no conto que a prostituição na vida da personagem não é uma escolha, mas uma necessidade; o único momento em que ela admite sentir prazer é quando se deita com os meninos mais jovens, como ela deixa claro quando afirma:

Mas a compensação vem dos meninos. Os meninos quando vêm, quem se emociona sou eu. Às vezes choro. Não de vergonha ou pudor, mas de alegria. Eles é que me dão o calor que eu passo para os mais velhos. [...] Eu os abraço como se fossem filhos aos quais não se dissesse o que é pecado. E cheiram. Cheiram a capim, queijo fresco, gente. Com eles é como se fosse uma brincadeira. Com eles é uma coisa que não mancha, que não marca com o ferro da vergonha ou do pecado (MACIEL, 1995, p.25).

No trecho, vemos que a personagem considera deitar-se com homens mais jovens como uma compensação pelo nojo e a sujeira que sente nas outras relações; além disso, é com eles que ela consegue atingir o prazer, tendo, assim, uma relação recíproca, não sentindo-se culpada: “Com eles é uma coisa que não mancha, que não marca com o ferro da vergonha ou do pecado”. Além disso, é interessante perceber que pela imaturidade dos rapazes e por sua pouca idade, a personagem afirma que os abraça como se fossem filhos, o que soa antitético, tendo em vista a condição sexual que está presente nessa relação, sendo bem diferente da pureza comumente atrelada ao sentimento maternal. Nesse sentido, podemos interpretar que a mulher encontra na figura infantil o prazer e atenção negados pelas figuras masculinas de sua vida (pai, marido, irmãos), e é o único momento que ela diz sentir alegria, em todo o conto, o que reforça a importância dessa figura para a vida da personagem. Dessa forma, o conto apresenta a força e a resiliência feminina na figura da personagem, enquanto a figura masculina é representada, de maneira geral, pelo abandono, egoísmo e irresponsabilidade.

Em todos os contos mencionados até aqui, fica evidente que a miséria e a pobreza são temas transversais na obra de Geraldo Maciel, pois perpassam quase todas as suas tramas e vida dos personagens. No primeiro livro de contos do autor, a trama que melhor ilustra esta característica, até mesmo pelo que o nome sugere, é o título *Porque somos muito pobres*. A narrativa nos revela uma família que enfrenta a seca do Sertão e a fome; o conto é narrado por um dos filhos que rememora o tempo em que ainda era criança, não entendendo muito bem, portanto, a situação de pobreza enfrentada pela família na época. Na história, o menino relembra o dia de Natal, quando ansiosamente espera a lembrancinha que sua mãe disse que Papai Noel lhe daria:

Na noite de Natal eu quase não consegui dormir. Fiquei mexendo na rede até tarde. Quando acordei de manhãzinha, pulei para ver o que Papai Noel tinha deixado debaixo de minha rede. Ele deixou para cada um de nós um pirulito desses grandes e coloridos

que a gente chama de rasga-boca e uma bolacha de rapadura e trigo chamada sorda. Mas meus irmãos mijam na rede e o mijo deles derreteu os pirulitos e mijou as sordas. [...] Chorei a manhã todinha e acho que disse muito nome feio com Papai Noel. [...] Na cozinha mamãe chorava, separando os gorgulhos, enquanto respondia como se eu tivesse perguntado alguma coisa: “é porque somos muito pobres, meu filho... é porque somos muito pobres” (MACIEL, 1995, p.111 e 112).

Como vemos, o próprio presente oferecido aos filhos com tanto sacrifício, pelo pouco valor financeiro que representa – um pirulito rasga-boca e uma bolacha de rapadura –, denota a miséria da família, intensificada quando a surpresa de natal é diluída pelo xixi dos irmãos, não podendo ser recobrada pela falta de condição financeira da família. A cena descrita, tão possivelmente próxima da realidade de muitos, traz uma aura melancólica e de tristeza, tanto pelo desgosto do menino, que não consegue desfrutar do seu simples, mas tão sonhado presente, quanto pelo momento de reconhecimento da mãe da condição precária e sofrida em que vivia com sua família: “é por que somos muito pobres, meu filho”. O retrato descrito pelo narrador durante o conto, da escassez da comida até a falta de dinheiro da família para comprar a lembrança de natal das crianças, é a realidade de tantas famílias pelo mundo afora, e reforçam o tom crítico, social e universal dos contos do autor.

Essa carga de realismo também pode ser vista no conto *Brindila*, título que nomeia o personagem principal da narrativa. Ele era um homem pobre que vivia num cubículo de quatro metros quadrados, mas por não ter condições para pagar o local estava para ser despejado por D. Zula, proprietária do imóvel e descrita como “um hipopótamo-de-guarda”. Brindila, ao sair de um bar, deixa o seu boné estendido, sem querer, enquanto descansa recostado na parede. Mais tarde, ao recolher o adereço, vê o dinheiro que havia sido colocado nele, incomodando-se, inicialmente, por se sentir como um mendigo. Entretanto, posteriormente, o personagem passa a tirar proveito do ocorrido e começa a estender o boné todos os dias para ganhar algum sustento; para além disso, pensando num lucro maior, começa a maquiagem uma ferida falsa para atrair mais ajudantes²⁶; até que, em um mês de inverno e de poucos trocados, ele é despejado de sua casa e passa, verdadeiramente, a morar na rua:

Começou a conhecer os mendigos verdadeiros, as feridas reais. Começou a desvendar a geografia dos becos escuros, a identificar o odor das cloacas daqueles elegantes cogumelos de concreto e fumê. “Coisa passageira”, pensou trememente e zozzo, antes de adormecer (MACIEL, 1995, p.97).

Ironicamente, o falso mendigo passa a ser, de fato, pedinte e morador de rua (Começou a conhecer os mendigos verdadeiros, as feridas reais); mas, na trama, nunca reconhece essa

²⁶ Interessante perceber aqui a questão da dualidade humana tão presente nos contos do autor, aqui já referenciada, pois o personagem que é descrito inicialmente como íntegro passa a enganar as pessoas para ganhar dinheiro.

condição, amenizando-a sempre com o pensamento de que aquela situação é passageira, numa fuga da realidade dura que se interpõe diante dele. Temos, então, uma figura que corrompe-se pela necessidade de sobrevivência, assim como vimos no conto *Lezama* e como ocorre em *O concerto, o concertista e a concertina*, no qual um músico acaba roubando a concertina que tanto sonhava; em *Duas esposas*, no qual duas mulheres, vivendo num casamento bígamo, oprimidas e reprimidas, unem-se para matar o marido; e em *Sandro Moretti não cria rugas*, em que a mulher que sonhava com um casamento por amor acaba traindo seu marido para encontrar o prazer e relacionamento que desejava. Por conseguinte, podemos perceber que as personagens até aqui reveladas imprimem o traço profundamente humano e dual, comentado por nós anteriormente. Eles, os personagens de Geraldo Maciel

[...] são gente simples: soldados, prostitutas, agricultores, pequenos proprietários, manicures, artistas populares. Um exército de pequenas pessoas, todas elas por nós conhecidas, com seus dramas, grandezas e misérias, traçando uma teia que os enreda – e a nós seus leitores também – onde a redenção e a queda, a alegria e a tristeza, a salvação e a culpa, são faces da mesma moeda (EDITORA MANUFATURA in MACIEL, 2000, s/p).

Portanto, essa dualidade presente nas ações das personagens se coloca como traço essencial na construção das personagens do autor, que escolhe revelar não só a bondade humana, mas também, a propensão à corrupção e ao erro, a falta de ética etc, não trazendo um juízo de valor, na maioria das vezes, sobre isso, mas simplesmente representando a carnalidade na impressão do bem e do mal no homem. Além disso, o autor nos mostra como a miséria e a pobreza extrema podem levar o homem a esse comportamento que seria visto como antiético, o que nos relembra, em certo sentido, algumas ideias vistas no naturalismo, em que o homem, muitas vezes, é produto do meio.

Para além destes traços de estilo, temos também o amor como uma categoria relevante na literatura geraldiana. Entretanto, o tratamento dado ao tema não segue as romantizações e idealizações do Romantismo do século XIX, pois recebe um teor não só realista, mas também, por vezes, pessimista; além disso, a paixão, quando presente nos contos, não se refere apenas ao sentimento entre homem e mulher, mas a todo o tipo de paixão que um ser humano pode nutrir, seja por um animal, profissão, arte, dinheiro etc. Este aspecto fica ainda mais claro no seu segundo livro, *Inventário de pequenas paixões* (2000), que, como o título alude, revela diferentes paixões nutridas pelos personagens. A obra é composta por dezenove contos e todos trazem em si algum tipo de amor, latente ou patente, como em *A canção do Tito Schippa*, no qual o personagem principal, Brilhante, é proibido pelo governo de fazer a única coisa que considera saber e amar na vida: vender pássaros. Em *A paixão de Acúrcio*, por sua vez, o amor

do personagem é dividido entre o dinheiro e Creuza, e, ao fim do conto, assim como ocorre na célebre peça *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna, o personagem descobre que o dinheiro guardado durante anos já não tem mais nenhum valor, perdendo seu grande objeto de devoção. Em *Brunswick*, Laurindo tem uma grande paixão por motocicletas, o que é descrito nos trechos a seguir:

[...] quando via uma Honda CB-400 passar veloz, arrotando potência e roncando pela rua, sentia uma ligeira vertigem, calafrios. [...] Quase um orgasmo era ver uma Harley Davidson ou uma Amazonas. [...] Sonhava em ter uma daquelas todos os dias, como às vezes sonhava com sua velha bicicleta que deixara no interior. Esta sim, quase carnal, montável à sua vontade [...] sua paixão real (MACIEL, 2000, p.119, 120 e 121).

As adjetivações do trecho denotam a paixão de Laurindo pelas motocicletas, o que é revelado hiperbolicamente pelos substantivos “vertigem”, “calafrios” e “orgasmo”, que, comumente, poderiam estar associados a algo como uma relação amorosa, por exemplo, mas que aqui referem-se a Laurindo e a moto. Ao final do conto, vemos o triste fim do personagem, que, impulsionado por sua paixão, rouba uma moto e vive instantes de êxtase, até que é morto em frente à Catedral: “Laurindo sobe com a sua brocha, sem escadas nem degraus, antes olhando do alto sua menininha que lhe sorri do outdoor, e pinta a catedral com um vermelho vivo e quente, sem entender que sua viagem agora não tem fim” (MACIEL, 2000, p.125). Ironicamente, ao alcançar o sonho de pilotar a motocicleta, o personagem encontra o seu fim e morre no ato de realização desse feito, pintando o cenário sagrado, a igreja, com seu sangue, quase como um sacrifício feito em favor desse objeto de devoção.

Do mesmo modo, a ironia está presente no conto *Duas esposas*. Esmeraldo, personagem que reflete a figura opressora do patriarcado, casa-se com Amaria e Deuza, que parecem nutrir um apego, não por ele, mas pelas coisas que pode oferecer:

E por mais resistentes que fossem aquelas duas mocinhas, terminaram cedendo ante a fartura e beleza da coleção de vestidos e quase desfaleceram ante o sortimento de blushes, pós batons e pincezinhos, presentes que Esmeraldo providenciou com antecedência (MACIEL, 2000, p.36).

Os vestidos, blushes, batons e pincezinhos eram suficientes para as mulheres aceitarem, por um tempo, aquela vida de sexo sem graça e de donas de casa que Esmeraldo oferecia. Ele, por sua vez, gostava de duas coisas na vida: comida e sexo (“uma boa mesa e sexo” [p.37])), usando as esposas para esse fim:

[...] entenderam que se revezariam na cozinha, na arrumação da casa, na lavagem de roupas, na limpeza e polimento de sua coleção de botinas e que,

dia sim, dois dias não, teriam uma tarefa extra [...]. Dia sim, dois dias não, o deixariam satisfeito, e isto não faria as mulheres se sentirem sozinhas” (p.36) Esmeraldo acrescentou lavagem e enchimento de garrafas, pesagem e conferência de sacaria, arrumação e limpeza de mercearia. Vítimas das mesmas dúvidas e das mesmas tarefas, quando não das explosões e destemperos do marido (MACIEL, 2000, p.37 e 38).

Diante desse cenário descrito no trecho acima, percebemos que as personagens ocupavam um papel de serventes do marido e não de esposas; não havia afeto de nenhuma das partes, mas uma relação de patrão e empregado; o sexo era adicionado pelo homem para que elas, sendo tão novas (as duas juntas não chegavam aos cinquenta anos de Esmeraldo), não o traíssem. Assim, diante dessa vida em comum que as mulheres levavam, nasce uma amizade entre as duas, que se tornam confidentes e conseguem juntas o feito de encurtar a vida do marido (ou tirá-la, em parte) a partir de uma de suas atividades domésticas diárias:

O fato é que, lentamente, introduziram molhos e frituras na monotonia do feijão-com-arroz, e Esmeraldo começou a degustar costeletas fritas, cupim ao forno, farofa de torresmo, ovos fritos, cozidos, mexidos e gemadas, tutanos e miolos. Durante dois anos, ele foi apurando seu gosto pela mesa e guardando nas coronárias o excesso da arte culinária das esposas: entupiu a bombinha. Um infarto matou-lhe metade do corpo e trocou-lhe a fala por um ruído de chiados, baba e ganidos (MACIEL, 2000, p.38).

Assim, as mulheres, inicialmente devotas à relação com Esmeraldo, fruto da obrigação conjugal, passam a vingar-se lentamente através da comida posta na mesa; apesar do conto não deixar claro se as mulheres realmente planejaram silenciosamente o feito. O fato é que o marido tem um infarto e passa a viver em estado vegetativo, numa cadeira de rodas, passando a ser coadjuvante na vida das moças. Mas o papel vingativo e cruel das esposas na trama ainda estaria por vir, e se inicia no trecho da narrativa, a seguir:

Então, fingindo uma atração que ambas sabiam não ser fingimento, iniciaram uma simulação consentida e deixaram que, pelas narinas, entrassem de cada uma os cheiros da outra; pelos olhos, os olhos, e provaram no tato uma maciez inebriante e uma untuosidade desconhecida. O que Esmeraldo viu, uma mera repetição dessa brincadeira inicial, foram mãos imitando víboras velozes, breves linguetas de fogo, répteis coleantes e musgosos num passeio pela desconhecida topografia do delírio, uma dança que ele não conhecia (MACIEL, 2000, p.39).

A cena acima descreve a paixão que nasce entre Amaria e Deuza e a primeira relação sexual das duas, que são comparadas a víboras e répteis coleantes e musgosos, numa referência ao sexo ardente e fervoroso entre as duas ou, em outra interpretação, numa referência a revelação “do outro lado” das duas personagens, tendo em vista que a cobra, em diversas narrativas, inclusive na bíblica, é tida como um ser dissimulado, malévolo. No trecho, fica

evidente, também, a volúpia e a luxúria das mulheres, que conseguem atingir um nível de prazer e voracidade sexual que inexistia com o esposo; soma-se a isso o fato dessas relações ocorrerem na frente de Esmeraldo, que em sua condição inválida não consegue esboçar nenhuma reação aparente, já que não fala (só por gemidos) ou se movimenta, o que revela o caráter cruel e vingativo dessa ação. Ademais, o conto explicita que ambas mantêm a relação amorosa e lasciva distante dos olhos da sociedade, em segredo, sendo vistas como as boas esposas e cuidadoras de Esmeraldo. Contrariamente a isso, as mulheres escancaram de forma vingativa o relacionamento para o marido, como o final do conto demonstra:

O que ninguém sabe é que as duas esposas num ato de generosidade ou de paciente vingança, quando são tentadas pelo vaporoso espírito, nunca esquecem de colocar o marido frente à cama de onde ele passa a ter, com seu olho morto, sua baba perene, a visão das duas, como cegas, buscarem instantes no paraíso (MACIEL, 2000, p.39 e 40).

Assim, vemos a relevância de alguns pontos no conto: a descoberta da paixão ardente entre as personagens; a eterna vingança de Amaria e Deuza contra Esmeraldo, traduzida na sua invalidez e na relação amorosa entre elas; e a negação da relação amorosa delas para a sociedade, o que traz aceitação e validação social. Assim, mais uma vez enxergamos a contradição humana e a sua inerente dualidade.

É importante mencionar, também, que muitos dos contos de Geraldo Maciel possuem narradores masculinos que, por vezes, imprimem um discurso preconceituoso em relação às figuras femininas, o que cremos ser um traço do próprio autor a fim de denunciar essa postura, que olha para mulher julgando-a e condenando-a²⁷, o que nos lembra do trecho seguinte de Affonso Romano de Sant’Anna, em seu livro *Canibalismo Amoroso*:

[...] essa ausência do corpo masculino e essa abundância do corpo feminino começam a ser explicadas pelo fato de que o homem sempre se considerou o sujeito do discurso, *reservando à mulher a categoria de objeto*. [...] *o corpo é do outro, mas a voz é sua*. Certamente, aí está também um preconceito histórico, segundo o qual o homem se caracteriza pela razão, pelas qualidades do espírito, enquanto *a mulher é só instinto e forma física* (SANT’ANNA, 2011, p.2, grifos nossos).

Segundo o autor, o homem, sendo sujeito do discurso, objetifica a mulher e focaliza seus atributos físicos. Reiteramos o trecho que segue a fim de identificar algumas dessas características: “iniciaram uma simulação consentida e deixaram que, *pelos narinas*, entrassem de cada uma *os cheiros da outra*; pelos *olhos*, os olhos, e provaram *no tato uma maciez* inebriante e uma untuosidade desconhecida”. As mulheres, inicialmente, simulam um

²⁷ Também mencionamos isso na análise do conto “O amor é quase eterno”, ainda neste capítulo.

envolvimento entre si como vingança; entretanto, nas descrições, percebemos que elas cedem a esse instinto e atingem um prazer real, se permitindo sentir todas as sensações físicas, através do olfato, visão e tato. Na narrativa, em seguida, elas são comparadas a cobras e répteis coleantes e musgosos. Os animais, não arbitrariamente escolhidos, reforçam a imagem do ato libidinoso e nos dão uma perspectiva animalizada dessas figuras femininas. Assim, recorremos novamente a Sant’Anna, que reflete sobre essa visão masculina sobre a mulher na história da literatura universal:

É espantoso ver [...] como o mito das mulheres é uma praga, das tribos mais primitivas às sociedades mais industrializadas. É aterrador como *o mito da mulher castradora, o mito da vagina dentada, da mulher-aranha e da serpente venenosa* vêm da Antiguidade aos textos mais modernos. [...] É claro que essa história é a história contada por homens. E, posto que o homem se elegeu como redator da história, *escolheu para a mulher o papel do outro, colocando nela a imagem do mal e da desagregação* (SANT’ANNA, 2011, p.2, grifos nossos).

Assim, percebemos que essa imagem negativa sobre a figura feminina está presente nesse conto geraldiano, no qual o narrador imprime essas imagens, do mal e da desagregação, nas esposas do texto. Ao final da trama, a representação que nos fica da mulher está ligada a infidelidade, perversão, falsidade, vingança, mentira etc. Essa mesma visão está impressa em contos como *Estrada nunca mais*, *Os amores de Mademoiselle* e *A estória de Manoel*, em que as mulheres são descritas como promíscuas, infiéis e sempre ligadas à luxúria. Dessa maneira, podemos perceber o tom crítico do autor, que permanece sempre presente por trás de seus discursos, muitas vezes de maneira velada e sutil.

Em relação ao terceiro livro de contos do autor, *O concertista e a concertina* (2006), lançado onze anos após a sua estreia, temos, naturalmente, um Geraldo Maciel amadurecido literariamente, numa mescla de contos narrados sob uma ótica ora realista, ora fantasiosa²⁸ — a literatura fantástica através do “estranho” atinge uma importância singular na obra. Referindo-se a este terceiro livro, Brito (2006) afirma:

Para quem já conhece a maestria de Geraldo Maciel este seu novo livro não é surpresa; é só adição de prazer em constatar que o seu universo imaginário, e o nosso, se amplia para caber mais estórias e mais personagens, nem menos nem mais “estranhas” que as outras (BRITO in MACIEL, 2006, s/p).

De acordo com o autor, percebemos que o último excerto de contos de Geraldo Maciel é, também, uma extensão das histórias e personagens dos livros anteriores, o que é confirmado

²⁸ Nesse sentido, a literatura fantástica através do “estranho” atinge uma importância singular na obra e pelo relevo do tema nas narrativas e pertinência para a nossa pesquisa, dedicaremos um tópico especialmente para discuti-lo.

com a permanência de aspectos inerentes à obra do paraibano, como a crítica social, a ironia, o retrato da classe pobre que vive na escassez, a miséria e pobreza que assolam a população, a arte etc. Temos, então, temas muito próximos daqueles presentes nos anteriores, mas a diferença pode ser entrevista, por exemplo, no aperfeiçoamento das técnicas literárias e na concretização de um estilo próprio. Há, inegavelmente, um trabalho mais apurado e minucioso com as adjetivações e as descrições das cenas e personagens; já em relação a estrutura formal dos contos, fica perceptível a extensão um pouco maior²⁹, se comparada à dos dois livros anteriores, e, como consequência, as tramas também revelam um olhar mais detido e microscópico para os personagens, o que aproxima o leitor, ainda mais, das pessoas e histórias narradas.

Assis Brasil caracteriza as obras geraldianas como: “narrativas desenvoltas, onde a *simplicidade não esconde a contundência temática* e uma *linguagem literária formalmente realizada*” (ASSIS BRASIL in MACIEL, 1995, s/p-grifo nosso). Destacamos aqui a palavra *simplicidade*, crucial para definir a contística do autor, seja pelas personagens simples descritas, seja pelas histórias tão prosaicas e próximas da realidade, principalmente da população menos abastada; seja pela vida nordestina revelada através dos cenários e a linguagem regional do povo que habita essa região de seca – a qual se reflete não só no clima, mas na vida escassa das personagens. Assis Brasil ainda caracteriza a linguagem literária do paraibano como “formalmente realizada”, aspecto também mencionado, de certa forma, por Medeiros, que acrescenta: “a prosa de Geraldo Maciel *insinua metáforas surpreendentes e adjetivações inesperadas*. Sedutores personagens envoltos em *prosa elegante, de fino e sutil traçado* (MEDEIROS in MACIEL, 2006, s/p- grifo nosso). Interessante perceber que, antagonicamente, ao mesmo tempo em que a prosa do paraibano é caracterizada por sua simplicidade, também é considerada uma prosa elegante e fina. Este possível paradoxo, entretanto, dissolve-se, pois apesar da simplicidade que é visceral na literatura do autor, há um trabalho com a linguagem que vai além da mera representação e reprodução de características regionais, sociais ou econômicas ao construir as narrativas; o autor se debruça de tal forma sobre os personagens e histórias que conseguimos penetrar, não só na superfície, mas no que não está patente na trama: a ironia, a crítica, a dor, o amor, a miséria, etc.

Essa característica formal pode ser vista nas metáforas e adjetivações tão próprias da prosa de Geraldo Maciel, o que está presente nos seus três livros de contos, mas que destacamos na belíssima narrativa *O concerto, o concertista e a concertina*, que traz uma linguagem, por

²⁹ “Depois que sai a lua”, por exemplo, é o maior conto dos três livros lançados, com cinquenta e sete páginas, e faz parte da literatura fantástica, trazendo o estranho como elemento fundante na narrativa.

vezes, poética, como vemos já no primeiro parágrafo do conto: “O cenário era aquela rua longa e deserta, com um *vento frio escoando entre as casas*, removendo folhas secas e papéis, *como se fantasmas varressem aquele anfiteatro*, onde, afastadas, *algumas árvores espreitavam*” (MACIEL, 2006, p.39). O cenário deserto e noturno ganha vida com as imagens criadas: inicialmente temos a presença da sinestesia na imagem do vento que “escoa” entre as casas; há também uma relação comparativa do agir do vento nas folhas e papéis com fantasmas varrendo o anfiteatro. Essa imagem dos espectros reforça a caracterização do vazio, escuro e deserto do local; por fim, as árvores, personificadas, espreitam a cena, como únicas testemunhas do aparente vazio da cidade. Na trama, outra interessante imagem criada pelo autor é relacionada ao instrumento musical, a concertina, que é roubada pelo concertista que não tem condições de comprá-la; uma das cenas é assim descrita: “A concertina anoiteceu e não amanheceu. Fugiu com o concertista para lugar incerto e não sabido” (MACIEL, 2006, p.43). Percebemos que o furto no meio da noite é projetado, de certa forma, para a concertina: “A concertina anoiteceu e não amanheceu”; apesar do trecho se referir ao fato do instrumento ter sido furtado da loja antes do amanhecer, a metáfora utilizada para tal minimiza o roubo do músico e culpabiliza a concertina, como ocorre também no trecho que segue: “Fugiu com o concertista para lugar incerto e não sabido”. No trecho, novamente, o concertista não rouba a concertina; ela, personificada, parece fazer a escolha de fugir com ele, como uma mulher fugindo com o seu amado³⁰. Temos, então, mais uma vez, a atenuação do furto cometido pelo músico³¹, que parece ter como destino essa união com a concertina, escolha dele e dela.

Ainda no conto, percebemos outras metáforas, como essa, que sugere a rápida passagem do tempo: “E porque o calendário engoliu o tempo com voraz apetite, chegou aquele dia, ou melhor, aquela noite” (MACIEL, 2006, p.45); temos aqui a personificação e a sinestesia como representativas dessa velocidade dos dias; ainda, no último parágrafo do conto, temos outras imagens relevantes criadas pelo autor: “Quando o dia amanhece, o vento frio acaricia o concertista que dorme sob uma marquise, agarrado à sua concertina. Ao seu lado, o bêbado continua flutuando no sereno e os cachorros não deixam em paz as suas pulgas” (MACIEL, 2006, P.46). Como cenário final da narrativa, temos uma cena triste: miseravelmente, o concertista dorme na rua, debaixo de uma marquise, agarrado a sua concertina recebendo a

³⁰ “Fazer de conta que *ela era uma moça, sua noiva*, e roubá-la, fugirem juntos *como se noivos fossem*” (MACIEL, 2006, p.43- grifo nosso). “*E como se fosse um furto de noiva, de verdade*, numa tarde achegou-se manso e cauteloso um emissário ao balcão do comerciante” (MACIEL, 2006, p.43- grifo nosso).

³¹ Uma possível interpretação para isto é a própria identificação e comiseração do narrador com o personagem principal, o músico; ou, a narração pode representar fielmente o que o concertista sentia, fazia e pensava, o que explicaria essa omissão de qualquer julgamento em relação ao roubo do instrumento.

carícia do vento (personificação), o gesto mais próximo de afeto que o personagem recebe em todo o conto. As companhias do músico são um bêbado, cambaleando, os cachorros, coçando suas pulgas, e a inanimada concertina. Essa cena deixa evidente o estado de pobreza e solidão do personagem, que, apesar disso, sente-se completo e pleno por possuir a concertina. Através dessas breves descrições, ficam perceptíveis as adjetivações e metáforas presentes neste conto e o poder literário que essa linguagem adquire dentro da trama, suscitando diferentes possibilidades de interpretação e caracterizando e desnudando as personagens através da “costura consciente de um vocabulário refinado”, como define Ajzenberg (AJZENBERG in Maciel, 2006, s/p).

Ainda há que destacar-se na linguagem geraldiana, o tratamento realista impresso nos discursos de seus personagens, pois, sendo importante como traço do autor a crítica social, ele penetra nessas criações e busca revelar o que está patente, o seu sofrimento, a sua dor; e também o que está aparentemente invisível aos olhos da sociedade. No conto *Não é assim a vida*, por exemplo, vemos estas características. A narrativa gira em torno de uma entrevista feita a uma prostituta, o que torna o diálogo (na verdade monólogo, pois só supomos as perguntas de um emissor) extremamente prosaico e real, o que pode ser visto em passagens, como:

Tem o ditado que diz: o que vale é a beleza interior, não é? O caralho! Desculpe... Beleza interior, eu? [...] Quando alguém me fala que o importante é estar bem por dentro eu digo, ah, assim estou bem. Claro! Não tenho azia, gastrite, mau hálito; não sofro de gases, não tenho doença venérea, nem tenho corrimento [...]. Apanho, me batem, me roubam, não vou dizer que me humilham, porque ninguém me humilha. Puta nenhuma. Macho nenhum (MACIEL, 2006, p.54).

A representação veraz da personagem pode ser observada, por exemplo, através de palavras obscenas ou rudes como “o caralho”, “puta”, “macho”; também através da resposta irônica da personagem ao ouvir aqueles que tentam falar sobre “beleza interior” ou sobre “estar bem por dentro”: ela afirma que está “bem por dentro”, pois não tem doença venérea, nem corrimento e não sofre de gases; por último, percebemos na fala da personagem a tentativa de redimir a condição humilhante a que se sujeita (“Apanho, me batem, me roubam, não vou dizer que me humilham, porque ninguém me humilha. Puta nenhuma. Macho nenhum”) buscando convencer-se de que nenhum homem ou mulher a deprecia. A construção das falas traz para a cena descrita um tom realista, muito semelhante ao de uma entrevista feita informalmente; ao mesmo tempo, esses traços até aqui mencionados levam-nos a inferir informações, como a condição econômica e social ocupada pela mulher, provavelmente muito pobre, a consequente falta de estudo ou acesso a ele etc. Entretanto, esta postura rude e, por vezes, impactante da

personagem, também dá lugar a um lado sensível dela, pois, como mencionamos, Geraldo Maciel busca mostrar não só o mais previsível das pessoas, mas também o imperceptível, aquilo que poderia passar despercebido, como vemos a seguir:

Ou imaginar que um dia vai aparecer alguém que nos despedace o coração e que nos queira e que nos leve para o mundo da luz do dia, do sol, e que eu possa ser igual a todas as outras, possa engomar a farda do meu filho, tenha minha cozinha e meus afazeres, possa ter essa rotina que tantas reclamam, e que eu não sei como é... Tenho saudades de certas coisas, de xixi, de cocô, mamadeira, cueiros. Ah, quando penso nessas coisas, vou longe. Esqueço do mundo. Fico boiando (MACIEL, 2006, p.54).

O trecho revela o lado sonhador e sensível da mulher, até então ausente no conto; numa imagem forte, ela deseja que alguém a ame e a leve para o “mundo da luz do dia, do sol”, o que caracteriza, implicitamente, que a mesma vive no “mundo da noite”, no escuro, numa referência provável a sua condição de prostituta – é relevante lembrar que muitos chamam as prostitutas de “mulheres da noite” –. Contrariamente, sob a luz do dia, lugar onde ela deseja estar, vivem as donas de casa e mães, que realizam atividades corriqueiras como lavar a farda do filho ou cozinhar. Há, então, uma separação entre a prostituta, da noite, e as mães e donas de casas, do dia; elas são colocadas na fala da mulher como sendo pertencentes a mundos/vidas diferentes. Por causa disso, fica perceptível a idealização da personagem em relação “às mulheres diurnas”, esposas e mães, papéis que ela almeja para si. O que reforça essa ideia é o fato da personagem mencionar que tem saudades “de xixi, cocô, mamadeira, cueiros”, reiterando o desejo de fazer atividades simples e corriqueiras ligadas à maternidade (o conto não deixa claro se ela já é mãe, apesar da palavra “saudades” nos dar margem para essa interpretação nesse trecho). Assim, o conto revela o lado sensível e materno dessa mulher forte e “durona”; na verdade, ao desvendar este lado dela, a narrativa iguala a prostituta, seus desejos e sonhos, a outras mulheres, dirimindo a diferenciação e separação que a própria personagem cria na trama, bem como a sociedade. Desse modo, o autor nos apresenta, em quase todos os seus contos, a dubiedade inerente às personagens, tornando-as, assim, profundamente humanas, reais e não idealizadas. Ainda neste conto, nos deparamos com mais reflexões da personagem sobre a vida:

De noite eu vivo, de dia, na maioria das vezes, eu durmo. E de tanto fazer isso a gente vai se acostumando, fica meio vampiro, foge do sol, da luz dele. Dói na vista. De noite o mundo é menor, só existe onde tem luz. O homem é como mariposa, a gente é mariposa, e as pessoas, são estranhas, meio loucas, fora dos eixos; uns com medo, outros fugindo, outros caçando, indo atrás; uns bêbados, outros drogados, uns fodidos, outros nem tanto, uns chorando, outros sorrindo, uns por cima, outros por baixo. Assim é a vida (MACIEL, 2006, p.56).

Novamente a metáfora do dia e da noite aparecem, também através da afirmação: “de noite o mundo é menor, só existe onde tem luz”. No trecho, podemos entrever que para a personagem só existe, só tem relevância no mundo, aquilo que está sob a luz. Como consequência disso, ela, trabalhando na noite, tem uma existência insignificante; essa é a ideia que a personagem nos passa com seu discurso. Este jogo de palavras entre claro e escuro, como representantes do bem e do mau, foi um recurso muito utilizado na poesia barroca, principalmente pela influência religiosa, extremamente relevante para a contextualização da literatura da época. Por isso, se faz também importante lembrar a presença destas metáforas na Bíblia Sagrada, onde as trevas representam o mal, o reino de Lúcifer e o Inferno; e, contrariamente, a luz representa o bem, Deus e o seu reino. Numa figuração semelhante, a personagem parece separar-se do restante do mundo, sentindo-se indigna e marginalizada por não poder vivenciar o dia como as outras mulheres; compara-se na trama, então, ao vampiro e a mariposa, criaturas que aparecem a noite.

Através destas discussões, é possível perceber a linguagem literária geraldiana: o uso recorrente de metáforas, as adjetivações, o vocabulário simples e coloquial (por vezes, também, regional) e ao mesmo tempo dotado de ironia, crítica social, sátira etc. Nas reflexões, também destacamos o olhar do autor para as figuras marginalizadas da sociedade (que ainda mencionaremos mais adiante, em nossa análise); o olhar de Geraldo Maciel é, quase que unicamente, voltado para a classe menos abastada, que parece precisar ser vista e ouvida. Essa característica é perceptível em todos os seus livros de contos e perfeitamente resumida por Hildeberto Barbosa Filho (1999, p.105), que assim define o autor: “Geraldo Maciel se inaugura assim como um contista do desespero, um contista da fome, um contista do patético, um contista do estranho”.

Além da importância da linguagem geraldiana, neste último livro de contos, a devoção e a paixão, representadas através de diferentes personagens, continua sendo elemento importante na obra. No conto já mencionado anteriormente, *O concerto, o concertista e a concertina*, vemos a grande paixão de um concertista pela música, figurada através do apreço do personagem pelo seu instrumento de trabalho, a concertina. O amor pela arte também é mencionado no conto *O oleiro* na figura de João, que produz com o barro objetos considerados “estranhos” pelos demais, mas que adquirem no conto valor metafórico de arte:

Com o passar do tempo, João cada vez mais se dedicava a fazer coisas estranhas, mais estranhas do que já fazia; modelava formas desconhecidas, inventava coisas sem pé nem cabeça. [...] Que é isso, João? Como pensa que vai dar de comer a seus filhos fazendo essas coisas? (MACIEL, 2006, p.93).

No trecho, João está descobrindo-se como artista, produzindo artes de barro abstratas que ninguém conseguia apreciar; todos perguntavam como “aquilo” sustentaria sua família, numa referência ao fato da arte não dar dinheiro ou o sustento necessário. Para todos, João produzia coisas sem nenhum significado, como narra a trama: “João se tornou um fabricante de coisas que não existiam, objetos de nenhuma serventia, peças sem finalidade, produtos sem valor, coisas sem nenhuma procura, belezas que ninguém admirava” (MACIEL, 2006, p.94). O oleiro, então, não consegue o reconhecimento artístico de ninguém de sua cidade, mas sim de um médico que acaba se deparando com suas esculturas:

Essa fama de João andou por longe, pois começou a atrair gente para ver o estranho oleiro e suas estranhas criaturas³². [...] Um mês depois voltaram com um batalhão de jornalistas e fotógrafos; tiraram fotos de João e sua oficina, filmaram as coisas estranhas e malucas que fazia como se o que João fazia tivesse valor, agradasse às pessoas”. (MACIEL, 2006, p.94)

Percebemos no trecho que o próprio narrador não consegue reconhecer o valor e a serventia das “coisas estranhas e malucas” que João fazia, pois ele afirma que as pessoas tiravam fotos “como se o que João fazia tivesse valor”, não se inserindo nesse meio. O narrador, portanto, constitui-se, juntamente com as pessoas da cidade do oleiro, como uma parcela da população ignorante ante a arte, o que pode apontar, também, para uma crítica ao sistema político brasileiro, onde o fomento à cultura e a arte não é uma realidade buscada pelos detentores do poder. Assim, podemos subentender no conto que a população mais pobre não tem acesso à arte, o que é sustentado pela narrativa quando todos da cidade, aparentemente pacata e pequena, não veem nenhum valor nas esculturas do artista; enquanto um médico forasteiro, sujeito com acesso à educação e, implicitamente, com condição financeira abastada, é justamente o que aprecia as esculturas de João e o reconhece como um artista, apresentando-o para a mídia.

Deste modo, podemos perceber que um dos temas que ganha relevo neste terceiro e último livro de conto é a arte, inserida pelo autor através de diferentes personagens e histórias. O tema ocorre ainda em *O contrato*, no qual ela é representada na figura de um carpinteiro, que consegue construir um fuso de algodão e em *O violeiro*, no qual é retratada a história de Pedro Salvador, um violeiro apaixonado pelas canções de Otacílio Batista. Outros temas, já mencionados anteriormente nas outras obras do autor, também compõem o livro, como a fome e a miséria, bem representadas em *A ceia de ano novo*; a prostituição, presente nos contos *Não*

³² Interessante perceber o fascínio de Geraldo Maciel sobre as “estranhas criaturas”, que permeiam todos os seus livros.

é assim a vida? e *Um orelhão toca na noite*; o amor e a ironia em *O amor é quase eterno*, *O velho do terceiro andar*, *Boca* e outros; a presença de temas ou personagens nordestinos em *Vida e morte*, *A ceia de ano novo*, *A grande explosão*; *O contrato*. O que muda, neste livro, é a maturidade do escritor, o que pode ser visto na linguagem, no tratamento dos temas, e, inclusive, na inserção do estranho na maior parte dos contos, o que mostra uma característica de identidade literária de Geraldo Maciel, já sutilmente vislumbrada nos outros livros. No livro, é como se o humor, a ironia, a crítica e o olhar do autor sobre as personagens estivessem mais apurados e polidos.

Desse modo, percebemos que Geraldo Maciel imprime em sua obra características particulares e peculiares, utilizando um tom irônico e crítico, mesmo que sutilmente, em diversos de seus contos, numa espécie de denúncia social; retratando a realidade brasileira (e universal) com histórias verossímeis de miséria, pobreza, fome e escassez, em todos os sentidos. Talvez estes sejam alguns dos motivos pelos quais as tramas geraldianas permitam tamanha identificação do leitor com as histórias e personagens; além disso, a paixão, a crueldade, o sofrimento, a fome, a bondade, a maldade, a estranheza, a dubiedade, sugerem a profunda humanidade e imperfeição humana, unindo leitor e personagem.

2.1.1 Analisando contos estranhos de *O concertista e a Concertina*

Como mencionamos, a literatura fantástica através do *estranho* atinge uma importância singular no livro *O concertista e a concertina* (2006), o que explica a nossa escolha em ater esta análise a cinco textos nele contidos – *O amor é quase eterno*, *Doença*, *silêncio ou segredo?*, *A grande explosão*, *O carro*, e *O coveiro* – (leia os contos, respectivamente, no apêndice A, B, C, D e E) . Iniciaremos nossas discussões com o conto que abre essa obra, *O amor é quase eterno*, que permite vislumbrar o *estranho* com o qual, por vezes, o leitor se deparará durante a imersão nas histórias por vir. Entretanto, ampliaremos as discussões destes textos mencionando outros elementos que se tornem importantes em sua construção narrativa e se façam relevantes a ponto de serem aqui refletidos – os contos podem ser acessados no link a seguir: <https://www.asmuistasvozes.com/contos-de-barreto>.

2.1.1.1 O marido (quase) ressuscitado em *O amor é quase eterno*³³

³³ Leia o conto no apêndice B ou através do link: <https://www.asmuistasvozes.com/o-amor-é-quase-eterno>.

O amor é quase eterno narra a história de Cesária, uma mulher que perde o marido, morto repentinamente por um aneurisma. Diante da falta do esposo, a mulher encomenda, a um escultor de santos, uma estátua de corpo inteiro do falecido, exatamente com suas medidas e é a partir deste fato que a trama se inicia. Vejamos o trecho em que Cesária realiza a encomenda:

- Quero que o senhor me faça, em madeira de boa qualidade, uma estátua de corpo por inteiro do meu marido, falecido há pouco. Antes que o escultor pudesse perguntar qualquer coisa, ela continuou:
- Trouxe alguns retratos dele e o último terno que usou em vida, para que o senhor possa tomar as medidas do que foi seu corpo. (MACIEL, 2006, p.9)

Para o leitor, este pedido inusitado da personagem causa um estranhamento, já que não é algo comumente visto; dentro da trama, tendo em vista a esquisitice do fato, a estátua torna-se um grande acontecimento na provável cidade pequena em que o caso se passa: “toda a cidade logo ficou sabendo e acudiu à casa *para ver o quase ressuscitado pelas mãos do artista*” (MACIEL, 2006, p.14, grifo nosso). Contudo, apesar dos olhares curiosos, contrariamente ao esperado, como o narrador mesmo afirma, “*o que era pra ter sido considerado loucura, esquisitice ou idiossincrasia foi considerado prova de amor*. Achavam que uma estátua era só mais que um retrato, era um retrato em três e bem maiores dimensões” (MACIEL, 2016, p.14, grifo nosso). Vemos, então, que os moradores da cidade normalizam essa reprodução fiel, quase ressuscitada, do marido, diferentemente do narrador, que deixa rastros de sua opinião sobre o caso, denotando estranhamento em relação à escultura. Isto pode ser captado através da expressão “o que era pra ter sido considerado”, que denota opinião: a estátua era pra ter sido considerada uma loucura, esquisitice ou idiossincrasia; entretanto, contrariamente, foi vista como prova de amor. Ademais, no excerto seguinte – “Achavam que uma estátua era só mais que um retrato” –, através do uso do verbo “achavam”, na terceira pessoa do plural e no pretérito imperfeito do indicativo, percebemos que o narrador se isenta da colocação: *(eles) achavam* que uma estátua era só mais um retrato; ele, o narrador, portanto, não se insere nessa afirmação. Ainda nos deparamos com a seguinte colocação: “era um retrato em *três e bem maiores dimensões*”; este trecho compara a estátua ao retrato, provavelmente, em tom irônico, contrariando a colocação indireta dos moradores de que a estátua era só mais que um retrato. Ora, ironicamente, a diferença só residiria no fato deste objeto ser construído em *três e bem maiores dimensões* do que um retrato; o numeral “três” e o advérbio de intensidade “bem”, nesse caso, expressam a desproporcionalidade e incongruência que há na comparação entre um retrato e uma estátua. Nesse sentido, seria óbvio que guardar uma fotografia do falecido marido seria bem diferente de perpetuar sua memória através de uma estátua que o “quase ressuscita”; mas, na trama, fica claro que, de modo estranho, os moradores normalizam a atitude de Cesária,

assim como as amigas da personagem e a empregada, personagens que também aparecem na história e não fazem objeções a tal fato.

Como dissemos anteriormente, essa estranheza que a escultura nos causa é um fato que será reiterado no decorrer da trama, principalmente pela sua fidelidade em relação a imagem do marido, como observamos na descrição da chegada da encomenda na casa de Cesária, descrita a seguir:

Finalmente a estátua chegou, muito bem protegida e embalada, tudo de acordo com as recomendações e o combinado. [...] Os poucos que assistiram àquilo se quedaram pasmos com a arte do escultor. Ela, a esposa, ao ver a estátua, ficou pálida, sentiu rápida tontura e, por uma fração de minuto, imaginou, ou pecaminosamente quis, que seu marido estivesse vivo, ressuscitado, ali na sua frente. Era perfeita. Não deixava de ter a rigidez e o ar das estátuas, mas uma vez aceitas estas limitações, era uma obra-prima (MACIEL, 2006, p.14, grifo nosso).

Podemos perceber que tal era a similaridade entre a estátua e o marido que os moradores da cidade ficam pasmos com tamanha perfeição; Cesária, por sua vez, chega quase a passar mal, empalidece e sente tontura, quase esperando/desejando uma ressurreição do marido. Esta fidelidade da obra do artista é também reiterada nos trechos a seguir:

E, como havia acontecido na morte, toda a cidade passou novamente pela sala da viúva para admirar seu marido ali em pé, trajando um terno de esmerada elegância, olhando a todos com um olho mais vivo do que tinha em vida (MACIEL, 2006, p.14).

Toda a cidade logo ficou sabendo e acudiu à casa para ver o quase ressuscitado pelas mãos do artista” (MACIEL, 2006, p.14).

Nos fragmentos, percebemos que tal é a fidedignidade da escultura que o cônjuge parecia ter sido “quase ressuscitado pelas mãos do artista”, o que soa meio assustador, ou, ainda, estranho. E como se tal fato não fosse suficiente, o narrador ainda afirma que o marido, ou melhor, a sua estátua, olhava a todos com “um olho mais vivo do que tinha em vida”, fato completamente contraditório, tendo em vista que, em termos normais, seria quase impossível que uma arte que copia uma figura humana, mimetizando-a de forma estática, inanimada e sem vida, pudesse figurar como mais expressiva que o próprio homem vivo. Entretanto, dentro do contexto narrativo, esta ilogicidade torna-se plausível, pois isto aponta uma possível característica do marido: sua inexpressividade. Para aclarar essa hipótese, vejamos o trecho seguinte:

Então a morte [...] achou de vir, de brusca e inadvertida maneira, intrometer-se. E cuidou de meter a colher na parte mais fraca, o marido. Aproveitou-se de certos descuidos na sua comida, de certa preguiça que o levava a passar

mais tempo deitado do que andando ou fazendo o corpo suar; não esqueceu, também que, como agente fiscal, ele tinha uma vida sedentária, para não dizer preguiçosa, e o maior esforço físico dele exigido era colocar um carimbo numa nota fiscal (MACIEL, 2006, p.12, grifo nosso).

No fragmento, fica bem claro que o marido é tido como a parte mais fraca do relacionamento (“E cuidou de meter a colher na parte mais fraca, o marido”), o que atribui fraqueza a sua figura e força a figura feminina, Cesária. Além disso, o trecho denota a vida preguiçosa, parada e apática do cônjuge, que vive de modo passivo, preguiçoso, sedentário e, de certo modo, alheio (alheio a vida, alheio a si, alheio a sua saúde). Com base nisso, essa passividade e alheamento parecem ser transpostos para o olhar do personagem, que representa menos vigor do que o olhar da estátua. Ora, se um objeto frio, inerte, imóvel e sem vida consegue ser mais expressivo e vivente do que o de um ser humano, isso sugere que o olhar do marido era morto, sem graça e sem vida.

Entretanto, mais possibilidades interpretativas são possíveis a partir de outras passagens do conto, como a que vemos a seguir: “Já mais de um ano se passara desde a chegada da estátua, que continuava imóvel e fria [...] e incomodava a empregada com *aquele olhar brilhante e fixo* que a pobre moça imaginava dirigido às suas partes enquanto trabalhava” (MACIEL, 2006, p.19, grifo nosso). Apesar da estátua ser descrita como imóvel e fria, fato completamente natural por tratar-se de uma escultura, contrariamente, o seu olhar é narrado como brilhante e fixo, o que parece sugerir, novamente, essa parte como a mais vívida dessa arte, a ponto de a empregada sentir que está sendo olhada furtivamente pelo patrão. Este fato nos traz uma dúvida: “Teria o olhar desta estátua vida?”. Para responder o questionamento, faz-se relevante apresentarmos mais alguns episódios que nos levam a crer ou hesitar sobre a quase vida do objeto. Vejamos:

Voltou-se e deu dois passos em direção à estátua, enlaçou-a pela cintura com um braço, tocou-lhe o rosto com a outra mão e, como se repetisse uma cena há muito desejada, beijou os lábios da estátua durante um tempo que relógio nenhum ousaria marcar. Pareceu-lhe até que aqueles lábios estavam quentes e molhados, e durante uma fração de segundo teve a sensação de sentir dois braços a cingir-lhe a cintura (MACIEL, 2006, p.15, grifo nosso).

No fragmento, a sensação de estranhamento em relação aos fatos narrados é acionada na leitura através de vários acontecimentos. Primeiro, a atitude da mulher, que interage com a estátua como se estivesse, realmente, diante do marido; não são precisas muitas explicações para que saibamos que esse comportamento não seria, de maneira geral, comum, mesmo que possível. Em relação a isto, reconhecemos que o abraço e o beijo devotados à escultura, por mais estranhos que pareçam, poderiam ser explicados pela saudade e falta do marido; além

disso, a semelhança daquela arte com o cônjuge poderia causar ainda mais a sensação de saudosismo e profunda falta, desestabilizando a viúva a ponto de interagir com a estátua. Entretanto, mesmo considerando esta hipótese, o fato que se sucede a atitude de Cesária causa ainda mais estranhamento e até assombro: a mulher, por um instante, tem a sensação de reciprocidade do beijo e do abraço da estátua, sente os lábios do objeto quentes e molhados, e, ainda, braços a apertar sua cintura. Nessa fração de segundos, na percepção da mulher, a escultura ganha vida. Tal fato, do ponto de vista interpretativo, poderia ser explicado de duas maneiras: tal era o desejo de Cesária de sentir o beijo e o abraço do marido novamente que, instintivamente, sentiu-os; ou, de modo fantástico, a escultura adquiriu vida, momentaneamente, a ser beijada. Através disso, percebemos que estamos diante do *estranho*, pois apesar de uma dúvida pairar sobre os acontecimentos, *sempre haverá uma explicação plausível e realista para os fatos*, o que ocorre no chamado estranho-puro no qual, segundo Todorov (2017, p.53), relatam-se acontecimentos que podem perfeitamente ser explicados pelas leis da razão, mas que são, de uma maneira ou de outra, extraordinários, inquietantes, insólitos. O conto enquadra-se nessa classificação, já que, apesar dos acontecimentos singulares, a própria história nos dá subsídios para dirimir as dúvidas sob uma suposta concretização do fantástico, conferindo à trama, sempre, possibilidades realistas e naturais para explicar os fatos ocorridos, o que nos leva ao *estranho*. Todorov também afirma que esses episódios provocam na personagem e no leitor reações semelhantes àsquelas dos textos fantásticos, referindo-se, primordialmente, ao medo, reação também presente no conto, como vemos no fragmento:

Quando acordou, olhou para o espelho e não viu a estátua. Assustada, fez um movimento para levantar e notou que ela estava deitada ao seu lado. Não lembrava de tê-la colocado na cama. Estranhou, mas imaginou que na emoção da noite anterior que fizera aquilo sem perceber (MACIEL, 2006, p.15).

Agora, a estátua acorda na cama, ao lado de Cesária, mas a personagem não se lembra de tê-la colocado lá; tal é seu esquecimento que se assusta com a presença da escultura do marido ao seu lado. Mais uma vez, estamos diante do infamiliar, do insólito, pois, apesar do fato aparentemente fantástico, a própria narração nos traz explicações plausíveis para o fato: “Estranhou, mas imaginou que na emoção da noite anterior que fizera aquilo sem perceber”; Cesária, no calor da emoção da noite anterior, regada de lágrimas e de uma profunda solidão, teria colocado a estátua na cama; e, de fato, a trama nos narra o drama vivido pela mulher, após quase sentir um abraço vindo da estátua:

Quando desfez o abraço, lágrimas umedeciam seus olhos, e uma saudade pesada e irresistível a fez abraçar-se a si própria enquanto se olhava no espelho. Aquela sensação de dor, de perda, de solidão, ela sentia todas as

noites, hoje, porém, havia sido mais dolorosa. Caiu de bruços sobre a cama e chorou. Chorou até que o cansaço carregou-a para um sono muito pesado e não permitiu que ela sonhasse naquela noite” (MACIEL, 2006, p.15).

No fragmento acima, deparamo-nos com o sofrimento e a dor que invadem a personagem após o episódio de beijo e abraço na estátua; o texto nos dá indícios de que, após o choro, a personagem dormiu profundamente, o que daria margem para que, sem dar-se conta, durante o sono, ela pudesse ter levado a estátua para a cama. Do mesmo modo, haveria a possibilidade desse sono profundo ser motivo, também, para que ela nem sequer acordasse, o que faria com que a estátua tivesse tomado o rumo para a cama sozinha e ela não tivesse tomado conhecimento disso. Estas hipóteses nos trazem, reiteradamente, dúvidas, hesitações; entretanto, como mencionamos, o próprio texto nos dará explicações pautadas na realidade, o que nos distancia do fantástico e nos aproxima do estranho. Todorov, com o excerto a seguir, ajuda-nos a confirmar essa aproximação:

O estranho realiza, como se vê, uma só das condições do fantástico: a descrição de certas reações, em particular do medo; está ligado unicamente aos sentimentos das personagens e não a um acontecimento material que desafie a razão (o maravilhoso, ao contrário, se caracterizará pela existência exclusiva de fatos sobrenaturais, sem implicar a reação que provoquem nas personagens). (TODOROV, 2017, p.60)

Como ele afirma, o estranho realiza uma das condições do fantástico ao trazer para as personagens o sentimento de medo; mas, diferentemente do que ocorre naquele, no insólito esses acontecimentos, que provocam temor, não desafiam a razão, como vemos em *O amor é quase eterno*. Além disso, como vimos até então, os fatos bizarros atrelados à estátua – como os lábios molhados e quentes, o aparente abraço que Cesária sente, o olhar mais vivo que o do marido e a presença inesperada na cama – e o comportamento incomum de Cesária ao lidar com a escultura – iniciado pela ideia de encomendá-la –, encontram, na própria trama, explicações cabíveis para que acreditemos na possibilidade deles serem factíveis. Também é importante mencionar que o insólito torna-se constante e normalizado dentro da narração, o que percebemos, por exemplo, no trecho a seguir:

E as coisas foram retomando sua rotina à medida que *a estátua ia se tornando um membro da família* como havia sido aquele que ela representava. A empregada cuidava da casa, *e ela cuidava do marido*, ou da estátua do marido, *trocando seus ternos duas vezes por semana*. Até gravatas modernas encomendou, *para não desvirtuar a elegância do marido*. Assim, de manhã *cuidava do marido* e à tarde tomava chá com as amigas (MACIEL, 2006, p.16, grifos nossos).

De forma fora do comum, o objeto passa a figurar na casa como um membro da família, o que vemos através da quase personificação de Cesária com a estátua, conferindo-lhe cuidados, como trocar os ternos e as gravatas, duas vezes por semana, além dos beijos de boa noite diários e outros eventos já relatados até aqui. O trecho também afirma que a personagem não queria “desvirtuar a elegância do marido”, o que nos sugere que a mulher, em certo sentido, tinha dificuldades de tratar aquela escultura apenas como objeto, apegando-se à memória do marido de tal maneira a ponto de quase humanizar o artefato, como confirma este trecho: “De manhã tomava conta do marido e à tarde tomava chá com as amigas” (p.16); a frase se refere a tomar conta da estátua, mas o objeto, aqui, é substituído pelo próprio substantivo “marido”, denotando a própria confusão da mulher. Entretanto, a percepção deste comportamento insólito da mulher ou de qualquer outro – o que se inicia desde o momento em que ela encomenda a estátua –, não está presente no enredo: ninguém, nem o narrador, a empregada ou as amigas, parecem perceber essas atitudes como incomuns. Nesse ponto, citamos apenas a empregada, que se mostra incomodada com a presença da estátua na cozinha, pela impressão que tinha de estar sendo observada por ela; mas, em contrapartida, age com naturalidade em relação a ela, pois a trama afirma que, não fosse o medo da patroa, talvez pendurasse um avental no objeto para enxugar ou colocasse uma trança de alho no pescoço. Isso mostra que a secretária tratava a estátua como tal, e, diferente do que sentia a esposa, não havia um respeito ligado à memória do falecido.

Também é relevante apontar que a narrativa nos traz dois tipos de descrições em relação a estátua: as desumanizadas, que se referem às características reais e concretas atribuídas ao objeto; e as humanizadas, que se referem a características que personificam e humanizam o artefato. Nos excertos a seguir, por exemplo, visualizamos o primeiro tipo de referência: “Já mais de um ano se passara desde a chegada da estátua, que continuava *imóvel e fria*” (MACIEL, 2006, p.19, grifo nosso); “Era perfeita. Não deixava de ter a *rigidez e o ar das estátuas*, mas uma vez aceitas estas limitações, era uma *obra-prima*” (MACIEL, 2006, p.14, grifo nosso). No primeiro trecho, nos deparamos com descrições objetivas sobre a estátua, que é caracterizada como imóvel e fria, adjetivos comuns para qualquer objeto, inanimado e sem vida. No segundo, é destacada a rigidez e o “ar das estátuas”, e o objeto é considerado também uma obra-prima, o que explica a tamanha semelhança com as feições reais do marido. Contudo, também há na trama momentos em que essas descrições, de modo contrário, humanizam o objeto inanimado, como ocorre no trecho seguinte:

A patroa também não percebeu [...] as goteiras sobre a estátua no telheiro. Tampouco distinguiu a cor de limo e musgo meio verdes da cor do terno já meio apodrecido e esgarçando, e de longe assim, *não podia ver os cupins devorando as entranhas de seu marido* (MACIEL, 2006, p.19, grifos nossos).

No fragmento, a escolha do substantivo “entranhas” para caracterizar a deterioração sofrida pela estátua, não é arbitrária; sabemos que só seres vivos possuem vísceras, mas não objetos. Assim, diante da ideia textual contida no excerto, de que há um descaso da viúva com a estátua, a utilização desse nome torna-se impactante, pois, através dessa personificação podemos visualizar os cupins deteriorando, não a madeira da estátua (matéria prima natural nesse tipo de objeto), mas as entranhas do pobre finado. Através dessa imagem humanizada criada, a culpa da viúva é aumentada e seu desleixo e indiferença tornam-se ainda mais exacerbados e condenáveis. Ademais, percebemos a utilização desse recurso no seguinte excerto: “À noite, aspergiu-se com seus perfumes, beijou a estátua do marido, *que agora vigiava a sala de jantar*, e recolheu-se” (MACIEL, 2006, p.18). Agora, nos deparamos com uma ação da estátua, que vigia a sala de jantar. Diante disso, é relevante frisar que o trecho anterior a esse nos revela um dos encontros de Cesária com um vendedor, que a visitava pela segunda vez, e novamente lhe dirigia olhares, suscitando o interesse da mulher. Assim, apesar da estátua estar posicionada de frente para a sala de jantar, o que poderia nos levar a uma interpretação meramente pautada nessa concretude, a escolha de personificar a “atitude” da estátua neste exato momento – logo após o encontro de Cesária com o homem e seu aparente interesse por ele – nos sugere um comportamento de cuidado, atenção e até de ciúmes da estátua com relação a mulher.

Do mesmo modo, no trecho: “Então, voltou a recostar-se no travesseiro, virou-se para a estátua, que, de papo pro ar, parecia dormir” (MACIEL, 2006, p.15); apesar da descrição não ser feita aqui de modo direto, ou seja, “a estátua estava dormindo”, percebemos que, de modo realista, não havia como uma estátua parecer estar dormindo, a não ser que fosse esculpida com esse intuito, o que não era o caso do artefato feito pela esposa. Assim, conseguimos perceber como essas descrições evidenciam o caráter infamiliar contido no texto.

2.1.1.1.1 Cesária pelos olhos do narrador

No conto, um sujeito que atua ativamente é o narrador. Apesar de não ser um narrador personagem, sua onisciência, ironia e intrusão, de certa maneira, colocam-no como parte importante da leitura, principalmente por que sua opinião vem à tona na trama de maneira sutil ou velada (é preciso uma leitura atenta aos detalhes para ter consciência disso), e, conseqüentemente, se caracteriza como um elemento que pode persuadir ou suggestionar o leitor. Assim, concordamos com Santiago (2002, p.43) quando afirma que nenhuma escrita é inocente

e que o narrador ao dar fala ao outro, acaba também por dar fala a si, só que de maneira indireta. Nessa narrativa específica, o narrador não participa ativamente da trama, ele não é um personagem; contudo, conhece todos os fatos vivenciados por Cesária, perscruta seus pensamentos e sentimentos, além de acompanhar a história de um lugar privilegiado, que parece colocá-lo sempre diante dos fatos ocorridos, dando a este o caráter onisciente.

A fim de iniciarmos nossas discussões sobre a trama e em torno do narrador, vejamos alguns trechos: “*A senhora de luto* atravessou a rua com uma expressão no rosto que devia traduzir dor” (p.9); “*A senhora* então voltou para sua casa, para sua saudade e para sua vida” (p.9); “Com a morte do marido, *a senhora* caiu numa profunda melancolia” (p.10); “*Aquela senhora*, de nome Cesária, era diretora do ensino primário” (p.11). Através da utilização do pronome de tratamento “senhora”, muito utilizado para as referências à principal personagem do conto, percebemos um distanciamento do narrador em relação a essa figura, pois mesmo quando esta é nominada na trama, não vemos indícios no discurso, de maneira geral, de envolvimento emocional, seja pelo uso de diminutivo, seja pela indicação de dó ou piedade, por exemplo. Neste ponto, identificamos um possível “jogo narrativo”: em uma leitura mais rasa e menos detida, o relato dos fatos aparenta indireto e isento; contudo, sugere discursos sutis de intrusão e intromissão, o que discutiremos a partir de agora através de passagens do texto.

Como vimos, apesar da história também indicar o sofrimento diante da perda do marido e o luto decorrente disso, fica visível através das atitudes estranhas da personagem com a estátua um tom irônico que perpassa o texto através do olhar do narrador, que parece apresentar certo julgamento as atitudes da personagem que, paulatinamente, supera a morte do finado. Na verdade, desde o primeiro parágrafo do conto, notamos na narração certas contradições no comportamento de Cesária. Vejamos:

A senhora de luto atravessou a rua com uma expressão no rosto que *devia traduzir dor pela morte recente de algum ente muito querido. O luto e a expressão do rosto lhe davam uma altivez e determinação* que, em certos momentos, *pareciam incompatíveis* com alguém que tivesse sofrido tal choque, pelo visto há tão pouco tempo (MACIEL, 2006, p.9, grifo nosso).

No trecho, temos um narrador que não só descreve o que enxerga na personagem, mas também que imprime um juízo de valor em sua narração da história. Primeiro, ele afirma que a expressão no rosto da personagem “devia traduzir dor”; o verbo “devia”, conjugado no pretérito imperfeito do indicativo, nos indica duas possibilidades: pode representar uma incerteza, um achismo em relação à feição da mulher, ou seja, a expressão dela provavelmente seria de dor; ou, por outro lado, poderia indicar um julgamento do narrador, isto é, a expressão da mulher carecia/necessitaria traduzir dor pela morte recente do marido, mesmo que não traduzisse. O

que parece confirmar esta segunda hipótese, de certa maneira, é a seguinte colocação: “O luto e a expressão do rosto lhe davam *uma altivez e determinação* que [...] pareciam *incompatíveis* com alguém que tivesse sofrido tal choque” (grifo nosso); nela, temos uma contradição: o luto, geralmente acompanhado de dor, tristeza e sofrimento, é impresso em Cesária de modo oposto: na altivez e determinação. Haveria a hipótese de que estes tais sentimentos estivessem associados à encomenda da estátua, pois a promessa de ter aquele objeto em breve poderia trazer a falsa sensação de que o marido ainda estaria por perto, de alguma maneira. O mesmo poderia ocorrer neste trecho:

A senhora então voltou para sua casa, para sua saudade e para sua vida. Voltou *com a mesma gravidade nas feições e a mesma circunspeção, mas, com um leve ar na face, um escondido brilho nos olhos*, uma respiração de quem não havia permitido que a tristeza se apossasse dela completamente (MACIEL, 2006, p.10, grifos nossos).

Nos deparamos aqui, com duas possibilidades em relação ao excerto. A primeira, seria condizente com o que dissemos anteriormente: o brilho nos olhos da mulher, captado pelo narrador logo após a encomenda, poderia indicar a esperança depositada pela mulher naquele objeto, que traria a memória de seu marido para perto, de algum modo. Mas também, considerando o olhar do narrador em todo o conto, poderia indicar mais um comportamento contraditório atrelado à personagem, pois, se considerarmos o momento de luto vivenciado por ela, o brilho nos olhos destoaria daquilo que é esperado num momento como esse. O adjetivo “escondido” (“um escondido brilho nos olhos”), nesse caso, também revelaria a tentativa da personagem de não deixar transparecer em sua face o brilho que permanece após a perda do marido, ou, por causa da perda do marido. De fato, não há evidências suficientes no conto para que esta questão seja respondida, mas o narrador suscita em nós essas dúvidas sobre a mulher, o que se exacerba quando ele afirma que a esposa tinha “uma respiração de quem não havia permitido que a tristeza se apossasse dela completamente”. Cesária não permite que a morte do finado seja também a sua morte, ela está triste, mas não completamente possuída por esse sentimento. Esta descrição, unida às outras mencionadas pelo narrador (determinação, altivez, brilho nos olhos), nos fazem perceber não só a característica de força presente em Cesária – o próprio narrador, mais adiante, dirá que o marido era a parte fraca da relação –, mas também o antagonismo desta firmeza com o momento de luto que estava sendo vivenciado.

Para além disso, outras descrições são relevantes para que possamos compreender a visão narrativa sobre Cesária. Vejamos o trecho a seguir:

Com a morte do marido, a senhora caiu numa profunda melancolia e *esqueceu-se completamente dos passarinhos do finado*. Não fosse a

empregada ter continuado a os abastecer de comida e água, *eles talvez até tivessem abandonado, também*, aquela casa (MACIEL, 2006, p.10, grifos nossos).

Antes de discorrer sobre o fragmento, faz-se relevante mencionar que o único momento da trama que se refere a alguma “paixão” do marido está ligado à cena em que são relatados seus cuidados com os passarinhos. O conto afirma que ele tinha um jardim espaçoso na frente de casa e um quintal na parte de trás, nos quais possuía árvores que enchia de frutas e água para alimentá-los, e ficava horas no terraço observando os pássaros com um binóculo, o que mostra o grande interesse e esmero que tinha com os bichinhos. Entretanto, contrariamente, Cesária abandona os animais que o finado tanto prezava, não perpetuando os cuidados básicos de colocar água e comida para eles; por isso, o trecho nos lembra que não fossem os cuidados da empregada, talvez os pássaros do esposo tivessem abandonado a casa. Mas, além disso, de modo sutil, o narrador sugere outra afirmação: “eles talvez até tivessem abandonado, *também*, aquela casa”; a conjunção de inclusão/adição “também”, nesse contexto, nos permite subentender que a possível fuga dos pássaros a casa não seria a primeira, isto é, alguém já havia feito isso anteriormente, por negligência da esposa. Com base nisso, por falta de outro referente possível dentro do contexto narrativo, temos apenas o marido como chave interpretativa para esta afirmação, ou seja, o abandono do lar que já havia ocorrido era o do marido. Entretanto, sabemos que o esposo não deixa a casa por vontade própria, mas por uma fatalidade, sua morte, o que revela que a narração parece ser feita de modo a sugestionar o leitor a criar uma imagem descuidada de Cesária em relação ao finado e ao que se relaciona a ele, os pássaros. Isso fica mais evidente quando a trama nos mostra que não houve descuido por parte da mulher em relação a si mesma e a outras atividades da casa. Quase no parágrafo seguinte ao trecho que relata o desleixo com os pássaros do marido, encontramos:

Quanto ao resto, ela cuidou para que tudo voltasse ao normal o mais rápido possível. Não permitiu que a casa caísse no desleixo, que o seu trivial da mesa fosse relaxado, nem ao menos mudou sua disposição e arranjo: todo dia lá estavam pratos e talheres arrumados. [...] O esmero das roupas que vestia não afetava a simplicidade da sua aparência bem cuidada, e tal esmero ela continuou a cultivar, agora com um pouco mais de recolhimento na composição e a perceptível mudança de tonalidade de trajes (MACIEL, 2006, p.11).

Percebemos que, diferentemente do descuido com os bichinhos do marido, as outras coisas na vida de Cesária prosseguiram sem muitas mudanças, justamente porque a mulher volta à rotina rapidamente, não deixando que a casa caia no desleixo, nem que haja descuido sequer com os talheres na hora de comer à mesa; o mesmo em relação a ela, que continua

cuidando da sua aparência e vestimenta, inclusive tendo a discrição de utilizar tonalidades que expressavam certo recolhimento, dado o momento de luto. Nesse sentido, vemos que a recente viúva não permite, como dito pela trama, que a tristeza se aposses dela; é relevante frisar que, na maioria das vezes, para quem vivencia o luto, há naturalmente um descuido e até descaso nos cuidados consigo e com aquilo que lhe era, antes, prioridade. Chimamanda (2020) em seu livro *Notas sobre o luto*, externa a dor do luto num relato escrito após a perda de seu, durante a pandemia do COVID-19. Observemos um dos trechos:

O luto é uma forma cruel de aprendizado. Você aprende como ele pode ser pouco suave, raivoso. [...] Porque sinto tanta dor e tanto desconforto nas laterais do corpo? É de tanto chorar, dizem. Não sabia que a gente chorava com os músculos. A dor não me causa espanto, mas seu aspecto físico sim; minha língua insuportavelmente amarga, como se eu tivesse comido algo nojento e esquecido de escovar os dentes; no peito um peso enorme, horroroso; e dentro do corpo uma eterna sensação de dissolução. Meu coração me escapa – meu coração de verdade, físico, nada figurativo aqui – e vira algo separado de mim, batendo depressa demais num ritmo incompatível com o meu. É um tormento não apenas do espírito, mas também do corpo, feito de dores e perda de força (CHIMAMANDA, 2020, p.71).

O fragmento denota a dor da perda do pai que, de tão forte, projeta-se para o corpo físico, que responde à tristeza e ao sofrimento; a autora também afirma que sente “uma eterna sensação de dissolução”, de desfazer-se; tudo lhe escapa. Assim, diante de relatos como esse, ou até daqueles que nós vivenciamos, ou parentes próximos, percebemos que não é este o retrato encontrado na narração da perda de Cesária, que retoma sua rotina antes mesmo da escultura encomendada chegar em sua casa, o que denota o pouco tempo decorrido da morte do marido. Dessa forma, o narrador nos leva a acreditar que esse “seguir em frente” ocorre de maneira veloz, desproporcional.

O trecho seguinte nos revela, reiteradamente, o desejo de Cesária de esquecer, de certa maneira, o ocorrido com o marido:

A dor é uma roupa de baixo e, sendo assim, os outros nunca a veem e por isso pouco podem ajudar. Mesmo assim, é bom que os amigos fiquem por perto, que riem sem estardalhaço, que vivam como se não tivesse havido morte, que isto já é um desmesurado consolo e uma maior solidariedade. E parece que foi assim que entenderam as amigas de Cesária. E isso mesmo fizeram, pois agiam como se a morte do marido da amiga fosse coisa de longínquo passado, e a dor fosse parenta próxima de uma distante saudade. Ela gostava que assim fosse e até exigia isso sem dizer palavras. Afinal, só ela tinha o direito de estabelecer a largura e a profundidade do poço em que havia mergulhado (MACIEL, 2006, p.13).

No fragmento, temos inicialmente: “A dor é uma roupa de baixo e, sendo assim, os outros nunca a veem e por isso pouco podem ajudar”. Racionalmente falando, é evidente que a dor é um sentimento, e que, por isso, não pode ser visualizada, como uma roupa de baixo. Entretanto, sabemos que a dor pode ser traduzida até mesmo através da expressão facial; por

vezes, só de olhar, sabemos que alguém está sofrendo. Entretanto, no contexto narrativo, vemos que o sofrimento da personagem não era percebido pelos outros (“os outros nunca a veem”), seja porque ela não o demonstrava, seja porque ela não o sentia. O trecho ainda relata que a mulher gostava que as amigas vivessem como se não houvesse tido morte, pois isso já seria “um desmesurado consolo e uma maior solidariedade”. Isso mostra que a personagem desejava que a vida seguisse normalmente, e, de certa forma, como se nada tivesse acontecido. Este fato é reiterado nos excertos seguintes; um deles afirma que as colegas “agiam como se a morte do marido da amiga fosse coisa de longínquo passado” e, ainda, portavam-se como se a dor de Cesária “fosse parenta *próxima* de uma *distante* saudade”. Neste último trecho, a antítese entre as palavras “próxima” e “distante” traz um sentido contraditório, que figura no trecho como reforçador da distância de Cesária em relação a dor, e, ainda, como denotação da própria contraditoriedade que reside no comportamento da mulher, de seguir a vida de modo tão rápido após a perda do marido. Ainda é relevante afirmar que essa dor não é definida como uma distante saudade, mas como uma *parenta próxima de uma distante saudade*; assim, o próprio prolongamento da frase, e até mesmo o uso do artigo determinante “uma”, que traz uma conotação de generalização a saudade, nos reitera o distanciamento entre Cesária e o sentimento de dor. Ainda no final do trecho, temos: “Afinal, só ela tinha o direito de estabelecer a largura e a profundidade do poço em que havia mergulhado”; há, neste excerto, uma quebra na ideia que vem sendo instaurada diante de todo o discurso do narrador que o antecede – que sugere que Cesária não está sofrendo (tanto) com a perda do marido –. Esta mudança abrupta no discurso é percebida pela conjunção “afinal”, que, em regra geral, expressa conclusão a uma ideia ou fato apresentado mas que nesse contexto específico, exprime uma *descontinuidade e desconexão* semântica com o que estava sendo construído no discurso anteriormente. Neste ponto, é interessante observar que, como ocorre no fragmento, em vários momentos da trama o narrador parece se contradizer em suas narrações, ora nos mostrando uma face da personagem que, em seu discurso, sofre um julgamento, mesmo que sutil, por enfrentar o luto de forma muito rápida; ora nos revelando a dor da personagem em relação a perda do marido, justificando as atitudes dela que poderiam expressar o contrário. Assim, há um discurso ambivalente por parte do narrador, que nos rememora a dissertação de Machado (2017), intitulada de *Narrador, ambivalência e ironia em Iaiá Garcia*, da qual trazemos um trecho que explicita apropriadamente nossa ideia sobre o conto em questão:

Importante é, ainda, destacar o quanto a figura da ironia cria um discurso ambivalente e dialógico, no sentido bakhtiniano, fazendo da alteridade a marca discursiva que a sustenta. Há nela um diálogo interior entre visível e

invisível, entre o revelado e o oculto, num jogo de duplicidades (MACHADO, 2017, p.42).

A autora afirma que o contraste é a marca discursiva que sustenta a ironia, pois, de fato, essa figura é caracterizada pelo fato de afirmar algo quando na verdade se quer exprimir o pensamento contrário ao que foi dito, o que nos parece muito presente em *O amor é quase eterno*. Além disso, esse diálogo interior entre visível e invisível, mencionado por Machado, coloca-se, como mostramos até aqui, no discurso do narrador: ele nos apresenta sutilmente sua visão dos fatos e nos leva a determinadas conclusões, para depois nos confundir com afirmações contrárias às que foram anteriormente colocadas. Portanto, nos parece que o contraste está inserido mesmo como marca discursiva desse narrador. Esta ambivalência também está posta na própria postura assumida por ele, de isenção e neutralidade pelo discurso indireto que utiliza, na maior parte das vezes; mas que, algumas vezes veladamente, se intromete na história contada, imprimindo nas suas descrições e ironias juízos de valor sutis sobre os fatos narrados.

Assim, teríamos um narrador onisciente intruso – conceito de Friedman (1967) –, que foi definido por Chiappini (2001, p.27) como aquele que tem a liberdade de narrar à vontade, colocando-se acima, por trás, de fora ou de frente, adotando um ponto de vista divino; predomina nele, portanto, as suas próprias palavras, pensamentos e percepções, sendo seu traço característico a intrusão, isto é, seus comentários sobre os costumes, a vida, o caráter, a moral, que podem ou não estar entrosados com a história narrada. Essa intromissão do narrador fica, ao longo do conto, ainda mais perceptível, como visualizamos no trecho seguinte:

Aquela senhora, de nome Cesária, era diretora do ensino primário no município e, pelo menos até morrer, seu marido ocupava o cargo de agente fiscal do Estado, condição que os colocava entre os bem aquinhoados do lugar. Então a morte, talvez invejosa de tal harmonia e qual felicidade, achou de vir buscar, de brusca e inadvertida maneira, intrometer-se (MACIEL, 2006, p.11 e 12)

No excerto, podemos mencionar alguns fatos relevantes. Primeiro, destacamos esta como a primeira menção do conto ao nome da esposa (antes chamada, na maior parte do tempo, por “senhora”); em contrapartida, lembramos da ausência de referência nominativa ao marido, que não ocorre nem neste fragmento ou em qualquer outro. O fato denota a ideia de invisibilidade e inexpressividade do personagem (já mencionada em outro ponto de nossas discussões), reforçadas pela quase ausência de referências mais detidas ao esposo durante a história, que tem suas menções “diretas” definidas apenas ao trecho em questão, em que sua profissão é revelada, à cena em que são descritos seus cuidados com os passarinhos e ao trecho em que, rapidamente, sua morte é narrada. Sobre isto, até mesmo na sua morte, percebemos a

insignificância do personagem: ironicamente, o aneurisma do homem se dá num belo dia de sol, com pássaros cantando nas árvores e um gostoso vento fresco, como vemos a seguir:

E num belo dia, belo no sentido de ser um dia de sol, com muitos passarinhos cantando nas árvores e um vento fresco correndo ainda com cheiro de madrugada, entre o belo cantar de um canário e o trinado de um galo de campina, durante uma risada, uma daquelas suas caudalosas risadas, mostrou-se tal estupor em suas faces, avolumou-se uma tal quantidade de sangue em suas veias que se lhe estourou um fino tubo, ou rompeu-se um tênue dique, lá nos meandros de sua cabeça, e ele se foi, ainda com o riso no semblante e sem dizer adeus (MACIEL, 2006, p.12).

Percebemos, assim, que o mundo está alheio à morte do personagem; não há homologia entre o momento triste e fatalista que o homem vivencia e o ambiente que o circunda. Ou seja, o espaço se configura de forma contrária ao momento fatal vivenciado pelo personagem o que, segundo Borges (2007), se constitui como uma das funções do espaço: estabelecer contraste com as personagens; isto é, enquanto o homem sofre o aneurisma, o espaço, de modo heterólogo, é representado por um dia ensolarado e claro, pássaros cantando nas árvores e um vento que traz frescor. Assim, há uma relevante ironia na consumação desta morte, reiterada inclusive pelo fato de ocorrer entre o canto dos pássaros, tão amados pelo personagem, e, agora, alheios à sua morte. Estas descrições rápidas sobre o marido, conferem ao personagem um papel secundário no conto que reflete seu papel também coadjuvante na vida. Isso sugere, novamente, o protagonismo de Cesária, mulher forte e determinada, mas casada com “a parte mais fraca” da relação, como sugere o narrador. Além disso, através do trecho anteriormente citado, percebemos que o valor deste homem parece estar atrelado apenas ao seu emprego de agente fiscal do Estado, o que os fazia ocupar um lugar econômico de prestígio.

O mesmo se projeta sobre a relação do casal, pois se insinua que a harmonia e felicidade dos cônjuges estavam ligadas principalmente a sua condição financeira: “[...] seu marido ocupava o cargo de agente fiscal do Estado, condição que os colocava entre os bem aquinhoados do lugar. Então a morte, talvez invejosa de *tal harmonia e qual felicidade*, achou de vir buscar, de brusca e inadvertida maneira, intrometer-se (MACIEL, 2006, p.11 e 12, grifo nosso). As conjunções alternativas “tal” e “qual”, nesse contexto, remetem-se ao trecho antecedente, o qual indica que o casal era um dos mais abastados da cidade, o que restringe a felicidade e harmonia do casal a esse fato. Após isso, no trecho seguinte ao que citamos, o narrador também deixa claro que a esposa, após a morte do marido, passaria a viver bem melhor financeiramente, pois receberia uma grande pensão e não teria que arcar com as despesas do finado, que comprava roupas caras e fazia lances exibicionistas em leilões. Estas menções criam ou sugerem, de certo modo, que talvez este fator financeiro também contribua para que essa mulher retome sua vida

mais rapidamente, o que é confirmado pelo fato de que a harmonia do casal, segundo a visão narrativa, residia nisso.

Assim, o narrador cria, nas ambivalências de seu discurso irônico, duas faces de Cesária: uma, da mulher que sofre e sente a dor da perda de seu marido, apegando-se à estátua e “cultuando-a”, como fuga a morte do esposo; e outra, forte, ativa e determinada, de uma mulher que rapidamente volta à sua rotina após ficar viúva, sem viver em função do luto e sem “morrer junto com o marido”, diferentemente do que, por vezes, espera ou prevê a sociedade³⁴. No próximo tópico, veremos como esta imagem de superação da personagem em relação à perda do marido é mais preponderante, e como o apego da viúva em relação a memória do esposo, representado pela estátua, é gradativamente perdido.

2.1.1.1.2 A (quase) eternidade do amor

Sabemos que em qualquer texto literário, na maior parte dos casos, faz-se relevante considerar o título e sua contribuição para a interpretação textual. No conto em questão, destacamos este relevo, pois já no título encontramos o tom irônico e até julgador deste narrador masculino que, em nossas reflexões, aos poucos, descobrimos. No título “o amor é quase eterno”, o que poderia causar certo estranhamento seria o determinante “quase”, que separa semanticamente uma referência comum, já de conhecimento geral: o amor eterno, tão jurado pelos apaixonados e tão buscado por muitos; a utopia de sentimento amoroso inabalável e permanente. Por isso, o “quase”, nesse contexto, constitui-se como palavra-chave, pois indica e define a finitude do amor, desmistificando a idealização em torno do sentimento amoroso imperecível. Neste ponto, trazemos mais uma citação de Andrade Machado (2017, p.27) que, ao referir-se à literatura machadiana, nos traz um ponto de convergência com a trama aqui analisada: “a atitude do narrador machadiano [...] *está em construir uma narrativa para desconstruir os clichês amorosos*, por meio da ambiguidade, *do duplo sugerido pela ironia*” (MACHADO, 2017, p.27, grifo nosso). O excerto define com precisão o que ocorre no conto em questão; há, de fato, uma desconstrução do clichê amoroso de amor eterno, acarretada pelo gradual distanciamento da mulher em relação à estátua, representado pelas consequentes movimentações que o objeto sofre nos aposentos da casa; e é sobre isto que refletiremos a partir deste ponto.

³⁴ Nesse ponto, percebemos que a construção da personagem parece ser feito sob um ponto de vista patriarcalista, o que nos faz supor que estejamos diante de um narrador masculino; entretanto, não nos aprofundaremos neste dado por não ser o objeto de destaque de nossas discussões

Como deixamos claro, em alguns momentos de nossas discussões no tópico anterior, a vida de Cesária volta à normalidade, a seus hábitos e horários, até mesmo antes da estátua do marido chegar à casa, o que denota o pouco tempo de sua perda. Entretanto, com a chegada da encomenda, a mulher muda um pouco seu cotidiano e passa a dedicar parte de sua vida a ela. O conto afirma que o primeiro cômodo em que a escultura se acomodou foi o quarto do casal:

[...] a viúva, ajudada pela empregada, levou a estátua para o quarto. Colocou-a numa posição próxima à cômoda, de onde podia ser observada, mesmo por quem estivesse deitado na cama quase em frente. A viúva vestiu-se com roupas de dormir e colocou discretos perfumes, parecendo até que reproduzia sua rotina de tempos atrás, e após alisar discretamente uma mecha do cabelo, voltou-se e deu dois passos em direção à estátua, enlaçou-a pela cintura com um braço, tocou-lhe o rosto com a outra mão e [...] beijos os lábios da estátua (MACIEL, 2006, p.15)

A escolha de Cesária, em guardar a estátua no local, diz muito sobre o momento vivenciado pela personagem. Além de colocá-la no lugar mais íntimo da casa, o quarto dos cônjuges (agora, quarto da esposa), ela também escolhe o seu posicionamento de modo estratégico, de forma que, até deitada, conseguisse visualizar a escultura. Além disso, estando num lugar onde não seria incomodada, ela poderia realizar os atos que se sucedem em seguida: ela se perfuma e se arruma para a escultura, e, em seguida, interage com ela como se estivesse diante do marido. Tal conduta pode denotar o apego da mulher ao objeto, consequência de seu sentimento pelo marido, impresso tão perfeitamente naquela arte; entretanto, esse comportamento da esposa só seria possível num lugar tão secreto e interior como o quarto, onde os olhos da empregada, por exemplo, não podiam perscrutar. Ademais, na manhã seguinte à chegada da encomenda, a narrativa conta que a estátua amanhece na cama de Cesária: “Quando acordou, olhou para o espelho e não viu a estátua. [...] notou que ela estava deitada ao seu lado. Não lembrava de tê-la colocado na cama” (MACIEL, 2006, p.15). Diante disso, algumas observações se fazem relevantes. Nos deparamos aqui com um fato estranho, já que a mulher se assusta ao deparar-se com a estátua em sua cama; assim, temos a possibilidade de estar diante de um fato fantástico, a escultura ter ido para a cama, sozinha, ou real, a mulher ter trazido a estátua sem perceber durante o sono, por exemplo.

Entretanto, como já declaramos em outro ponto, a trama sempre nos trará subsídios suficientes para que expliquemos de forma plausível todos os fatos. De toda forma, o que nos interessa neste momento é perceber que a estátua ocupa agora o lugar de mais intimidade de um casal, substituindo o esposo e violando o símbolo da intimidade sexual e conjugal entre eles, a cama. Assim, a arte representativa do esposo ocupa o lugar do marido vivo. Ademais, logo após a estátua amanhecer na cama, lemos:

Então, voltou a recostar-se no travesseiro, virou-se para a estátua, que, de papo pro ar, parecia dormir, *beijou-lhe a testa*, e como fazia todos os dias quando seu marido era vivo, lhe disse: – *Bom dia, meu amor!* Ao contrário do que fazia todos os dias, o marido não lhe respondeu. Ela então levantou-se e, após os rituais dessas horas da manhã, saiu do quarto para retomar a sua rotina. Estava mais leve e quase sorridente” (MACIEL, 2006, p.15 e 16, grifo nosso).

Percebemos, novamente, que a personagem personifica a estátua, pois age com a mesma como se estivesse diante de um ser humano. A mulher normaliza o ato de beijá-la e de dirigir-lhe uma saudação matinal, “bom dia, meu amor”. Entretanto, além disso, o trecho nos mostra que, diferentemente da noite anterior, em que a viúva adormece em prantos, após abraçar e beijar a estátua, nesta manhã, a ausência do “bom dia” não a abala; pelo contrário, o narrador afirma que Cesária “estava mais leve e quase sorridente”. Em seguida, também declara que as coisas foram retomando sua rotina à medida que a estátua ia se tornando um membro da família (MACIEL, 2006, p.16), o que nos causa profundo estranhamento, já que, mais uma vez, a estátua é personificada e inserida como um ser vivente, e não inanimado, no contexto familiar da mulher. Contudo, isto confirma o fato de que o objeto ocupa um lugar central na vida de Cesária, representado, inclusive, pela sua presença na cama da mulher, que se perpetua ainda por um tempo, como vemos:

E assim o tempo foi passando, *com ela durante o dia cuidando das rotinas e à noite beijando os lábios da estátua, ali deitada ao seu lado*. Isto porém só durou alguns meses, pois ela andou uns tempos tendo pesadelos e se chocando com a estátua, devido a sua movimentação exagerada enquanto dormia. Ao tocar na estátua acordava e em alguns casos chegava a se machucar. Foi assim e por este motivo que a estátua voltou a ficar de pé, ao lado do espelho, muito embora ela continuasse a lhe beijar o rosto antes de dormir, coisa que quase nunca esquecia de fazer. (MACIEL, 2006, p.17, grifo nosso).

Assim, percebemos que a estátua permanece na cama da viúva ainda por alguns meses, até que, pelos pesadelos e pelos machucados, resultado da movimentação da mulher ou da estátua (observe que o trecho permite essa ambiguidade), o objeto volta a ficar de pé, ao lado do espelho, onde originariamente tinha sido colocado. Assim, apesar da estátua continuar no quarto, ela já não ocupa mais o espaço conjugal de maior intimidade do cômodo, a cama. E, apesar da sutileza do narrador, percebemos, ao final do trecho, que a mulher, que rotineiramente beijava a estátua todos os dias, agora *quase nunca* esquecia desse ato, o que, junto com a movimentação do objeto, nos sinaliza um sutil distanciamento da mulher em relação a ele. Mas, não arbitrariamente, anteriormente à movimentação do artefato, a trama narra a chegada de um novo vendedor à casa de Cesária. Vejamos:

Numa dessas tardes de conversas e de consultas aos catálogos, apareceu um novo vendedor, um caixeiro viajante de olhos negros e pouco mais de trinta anos, que substituiu o antigo vendedor, que resolvera aposentar-se. Chegando de última hora, trazia às suas freguesas as revistas, as amostras, as fotos e os catálogos recheados da última moda (MACIEL, 2006, p.16).

Assim, a chegada do vendedor de olhos negros parece estar diretamente associada ao pequeno reposicionamento da estátua e também ao esquecimento esporádico da mulher ao carinho devotado ao objeto. A trama ainda nos revela que, desde a primeira visita, Cesária sentiu que o olhar do vendedor a incomodava, “não que fosse desrespeitoso ou provocativo, ao contrário, era suave e discreto, e talvez fosse exatamente isso que tanto a incomodava” (MACIEL, 2006, p.17). O trecho sugere que a mulher preferiria que o olhar do homem fosse desrespeitoso e provocativo, o que nos leva a crer que a viúva, já de início, gostaria de ser desejada pelo homem de maneira mais evidente; entretanto, em contrapartida, o olhar do vendedor “pousava em sua pele como uma dessas plumas que flutuam à deriva pelos ares e deixava sobre ela quase um calor, lembrança de umidades. Até coçava, horas depois, quando ele já tinha ido embora, e ela ao seu quarto se recolhia” (MACIEL, 2006, p.17). Notamos que o olhar do homem é comparado ao pouso de uma pluma sobre a pele, o que indica delicadeza e suavidade, mas causa em Cesária excitação, pois, como vemos logo em seguida, a lembrança do olhar do homem causava nela calor e “lembrança de umidades”, o que se refere diretamente ao desejo sexual e a consequente lubrificação da região íntima feminina, e, ainda, provavelmente, a lembranças do tempo em que estava ativa sexualmente com o marido, diferente daquele momento.

Logo no parágrafo seguinte, nos deparamos com mais um deslocamento da estátua:

A empregada, que em tudo e em todos punha reparo, reclamou da estátua que, mesmo de pé num canto discreto do quarto, ocupava muito espaço e atrapalhava a limpeza geral que fazia toda semana. Como a viúva pareceu ouvir a reclamação e nada contestar, a empregada tomou aquilo como anuência, e a estátua saiu do quarto e foi para um canto da sala de jantar (MACIEL, 2006, p.17).

O fato de dois parágrafos seguidos narrarem duas movimentações distintas do objeto, indica o pouco tempo em que essas ações provavelmente ocorreram, e, além disso, representa, também, a velocidade com que Cesária vai perdendo o interesse por essa representação do marido. Ademais, como vemos no trecho, a escultura sai do quarto, lugar íntimo, para um canto da sala de jantar, espaço público, onde transitam a mulher, a empregada, as amigas, o caixeiro viajante etc; é importante atentar, também, para o fato de que o objeto não fica em um lugar central da sala, mas em “um canto”, o que diminui ainda mais sua importância. Também

reparamos no excerto que, apesar da movimentação da estátua não partir da esposa, a sua falta de objeção e aparente indiferença à declaração da empregada (“pareceu ouvir a reclamação e nada contestar”), demonstra já um desapego ao objeto. Isso é reiterado, mais uma vez, por um novo deslocamento da escultura, como vemos a seguir:

Nesse entretempo, as exigências da decoração e as necessidades imperiosas de espaço físico na sala de jantar fizeram com que a estátua fosse para a cozinha, onde o senso prático da empregada e suas noções de elegância não mais lhe reconheciam a necessidade de trocar os ternos. Com o tempo, não fosse o medo da patroa, talvez até pendurasse um avental para enxugar ou lhe colocasse uma trança de alho no pescoço (MACIEL, 2006, p.18).

Agora, “as necessidades imperiosas de espaço físico” obrigavam a estátua a deslocar-se dali; é evidente que há uma ironia neste discurso do narrador, pois não há, aparentemente nenhum fator que obrigasse essa retirada, fato que fica visível na própria imprecisão da descrição, pois não há nenhuma referência a que “necessidade imperiosa” seria essa. O que ocorre, de fato, é a mudança de comportamento da própria personagem em relação à estátua; a imagem do marido, tão presente e vívida na escultura, já não é mais procurada/cultuada pela mulher. Assim, a estátua desloca-se desse espaço comum da casa, sala de jantar, onde muitos transitam, para um local no qual a presença da empregada reinava, onde nem Cesária nem os outros frequentavam com frequência, a cozinha. Isso explica o porquê de a esposa deixar de lado as trocas dos ternos do objeto: ninguém mais, além da empregada, veria aquele artefato constantemente. Faz-se relevante destacar que, não sem motivo, esse deslocamento é precedido novamente de mais um encontro de Cesária com o caixeiro viajante, como vemos a seguir:

[...] o olhar do vendedor, como um veludo rápido, a acariciava e passeava pelo seu rosto e pelo seu pescoço, e ela sentiu que até no seu colo pousaria se ela estivesse usando um daqueles vestidos de decote tão bem acabado que os catálogos hoje lhe mostravam. Comprou um vestido de uma cor grafite bem suave e de decote discreto. À noite, aspergiu-se com seus perfumes, beijou a estátua do marido, que agora vigiava a sala de jantar, e recolheu-se (MACIEL, 2006, p.18).

O olhar do vendedor, antes descrito como uma suave pluma, agora é revelado como “um veludo rápido”, o que indica ainda uma suavidade e maciez, proveniente do substantivo “veludo”, mas também, através do advérbio de intensidade “rápido”, um movimento mais abrupto e incisivo, o que está ligado, também, ao fato do olhar do homem revelar-se, agora, de forma mais concreta e menos metafórica: passeia pelo rosto e pescoço de Cesária, o que denota uma certa ousadia, se levarmos em consideração as descrições do primeiro encontro. Mas, complementarmente, ainda há nas descrições um recato, pois esse olhar não se dirige a partes

“indecorosas” do corpo, não conotando, assim, uma ousadia extrema³⁵. Em contrapartida, tal cautela contraria os desejos da viúva, que deseja ser contemplada com menos pudor: “e ela sentiu que até no seu colo pousaria se ela estivesse usando um daqueles vestidos de decote tão bem acabado [...] Comprou um vestido de uma cor grafite bem suave e de decote discreto”. Está claro aqui a condição do olhar do vendedor para o colo de Cesária; ele o olharia se ela estivesse usando um daqueles vestidos de decote tão bem acabado. Portanto, a compra do vestido, logo em seguida, reitera o fato de que a mulher não só almeja ser olhada de modo mais explícito pelo vendedor, mas também demonstra a tomada de atitude da mulher para que isso ocorra, isto é, a compra do vestido materializa uma possível insinuação ou provocação futura ao caixeiro viajante.

Assim, diante disso, percebemos a relevância do olhar do vendedor nas descrições da trama. Isso fica evidente não só por ser um sentido sempre revisitado nas descrições do narrador, mas também por esse exercer sobre Cesária um poder de conquista, excitação e desejo. Esta relevância que os sentidos (visão, audição, olfato, tato, paladar) podem adquirir dentro do contexto narrativo é nominada por Borges (2007), grande estudioso do espaço narrativo, como *gradientes sensoriais*; eles se referem ao modo como os cinco sentidos atuam na relação do personagem com o espaço, considerando a variação de proximidade e distanciamento entre eles – por isso a terminologia “gradientes”.

Tão relevante quanto este conceito são as duas categorias que Hall (2005) define sobre o aparelho sensorial humano: a primeira seria a dos receptores remotos, onde enquadram-se os olhos, ouvidos e nariz, sentidos que examinam o mundo de longe; a segunda seria a dos receptores imediatos, onde se encontraria o tato (pele, músculos e membranas), sentido que examina o mundo de perto. Considerando isto, no conto, nas descrições dos encontros de Cesária com o caixeiro viajante, sendo a visão sempre o sentido mais aguçado e acionado nas descrições do narrador sobre eles – os olhos “examinam o mundo de longe” –, podemos identificar nisso a representação do distanciamento físico entre os dois personagens, que criam uma paixão platônica embasada em olhares, mas não no toque. Afinal, durante grande parte do conto o contato físico não se materializa. Assim, os olhares furtivos indicam o jogo de sedução que os envolve, o recato do vendedor, talvez pela condição de viuvez da mulher, e, ainda, a gradativa transformação da fantasia (os olhares) na real concretização da paixão do casal (o beijo, o sentido tátil ativado).

³⁵ A tensão que ocorre em grande parte dos encontros deste conto nos rememora o conto de Machado de Assis, “A missa do galo”, e “Encontros na Península”, de Milton Hatoum, contos que também trazem insinuações e olhares furtivos por parte das personagens.

Portanto, como dissemos, o olhar será um ponto de ligação entre Cesária e o vendedor, trazendo sensações de paixão na mulher, que, desde a morte do marido, não tinham mais sido experienciadas. Entretanto, resgatando o final do trecho que discorreremos mais acima, percebemos que ainda havia certo comportamento ritualista ligado à estátua: “À noite, aspergiu-se com seus perfumes, beijou a estátua do marido, que agora vigiava a sala de jantar, e recolheu-se”. Neste ponto, o beijo devotado à escultura parece, de fato, parte de um ritual, um hábito já criado, diferentemente do primeiro beijo que ela confere ao objeto, sentindo os lábios do objeto molhados e mornos. O que aclara esse fato é o parágrafo seguinte àquele beijo habitual a estátua:

Nesse momento e nessa hora, o calor do olhar do vendedor sobre sua pele se reacendia e, como se fosse uma invisível tatuagem, colava no seu corpo e dali não saía. Andava sobre seu corpo, deslizava sobre sua pele, marcava caminhos tão suaves sobre ela, como se fossem raios de lua. E lhe visitava o colo e os seios que ela, de roupas de dormir, não podia lhe esconder (MACIEL, 2006, p.18).

Mais uma vez, deparamo-nos com o olhar do vendedor: “o olhar sobre sua pele se reacendia”; o verbo “reacender”, além de fazer referência direta ao fogo, comumente associado à paixão e até mesmo ao desejo sexual, também indica a repetição de um fato ou ato, através do prefixo “re” (reacender); indicando que esta chama, ardência, já havia sido sentida pela mulher anteriormente. Além disso, o olhar é comparado a uma tatuagem invisível, que colava em seu corpo e não saía, o que indica também a perpetuação desse desejo de Cesária pelo homem, pois agora ela não consegue mais exercer o domínio de não pensar mais no rapaz. Na verdade, não é o olhar dele que está incrustado nela, mas o desejo dela em perpetuar esse olhar, deixando-o passear imaginativamente por todo o seu corpo e, acima de tudo, desejando isso (“Andava sobre seu corpo, deslizava sobre sua pele, marcava caminhos tão suaves sobre ela, como se fossem raios de lua”). Com isso, o trecho, dotado de desejo, sensualidade e sexualidade, também nos mostra as fantasias de Cesária com o homem, como vemos também no excerto final: “E lhe visitava o colo e os seios que ela, de roupas de dormir, não podia lhe esconder”.

No entanto, essa paixão ainda platônica e fantasiosa, encaminha-se na trama para concretizar-se. Vemos na narrativa que em uma tarde em que as amigas não compareceram a casa de Cesária para olhar as revistas com ela, a viúva fica sozinha, pela primeira vez, com o vendedor, permitindo que os olhares dos dois se cruzem, finalmente: “E o rapaz a olhou nos olhos. E foi como se aquela tatuagem delicada e morna houvesse explodido dentro dela, e rios de larva lhe corressem pelas veias e lhe fizessem sangrar os poros. Eram negros, belos e profundos os olhos dele, como certos mistérios que povoavam a existência” (MACIEL, 2006,

p.18). O encontro direto com o olhar do rapaz, faz com que a descrição das sensações de Cesária mude substancialmente: a tatuagem, antes descrita como invisível e suave, agora dá espaço a uma explosão, como se “rios de larva lhe corressem pelas veias e lhe fizessem sangrar os poros”; agora, o calor, o fogo da paixão atinge em Cesária o ápice, e não há espaço para suavidades ou delicadezas. Ademais, a primeira descrição do caixeiro viajante, que havia sido, inicialmente muito objetiva – “[...] um caixeiro viajante de olhos negros e pouco mais de trinta anos, que substituiu o antigo vendedor, que resolvera aposentar-se” p.16) –, agora é substituída por outra, que enxerga com paixão e vivacidade os olhos do rapaz, que não eram apenas negros, mais belos, profundos e misteriosos. Cesária estava entregue, e o olhar do homem não mais a incomodava. Assim, diante desse encantamento e dessa paixão que ela não consegue se desvencilhar, explosão em seu corpo e marcada como tatuagem, ocorre o penúltimo deslocamento da estátua do marido, narrado no trecho a seguir:

Já mais de um ano se passara desde a chegada da estátua, que continuava imóvel e fria, tomava espaço na cozinha e incomodava a empregada com aquele olhar brilhante e fixo que a pobre moça imaginava dirigido às suas partes enquanto trabalhava. E, por isso, *como castigo, foi levada para um telheiro no quintal, onde ficou exposta às intempéries* (MACIEL, 2006, p.19, grifo nosso).

Identificamos aqui uma marca temporal precisa, a única presente no conto, que nos faz identificar o tempo decorrido da morte do marido, ocorrida há pouco mais de um ano. Isto nos ajuda a perceber com mais precisão o momento em que a estátua é transposta, pela primeira vez, para fora do lar de Cesária. Como fomos deixando claro até aqui, esses distanciamentos e descentralizações do artefato não ocorrem sem motivo, mas figuram na trama como o próprio afastamento da personagem em relação à memória do marido, bem como a sua paulatina superação do luto. Isto ocorre, pois a estátua do marido deixa de ser na narrativa apenas um objeto que ocupa o espaço para fazer parte da ambientação, nomenclatura trazida por Osman Lins (1976), mas, que por fins didáticos, trazemos à luz das palavras de Dimas, que diferencia o espaço e a ambientação no trecho a seguir:

Na medida em que não se deve confundir espaço com ambientação, para efeitos de análise, exige-se do leitor perspicácia e familiaridade com a literatura para que o espaço puro e simples (o quarto, a sala, a rua, o barzinho, a caverna, o armário etc.) seja entrevisto em um quadro de significados mais complexos, participantes estes da ambientação. Em outras palavras ainda: *o espaço é denotado; a ambientação é conotada. O primeiro é patente e explícito; o segundo é subjacente e implícito. O primeiro contém dados de realidade que, numa instância posterior, podem alcançar uma dimensão simbólica* (DIMAS, 1987, p.20 - grifo nosso).

Assim, vemos que o espaço é caracterizado pelo que está patente na trama, enquanto a ambientação é caracterizada através de figurações e conotações, que devem ser entrevistas na

leitura. Utilizando-nos do trecho referente ao conto, acima supracitado, podemos elucidar melhor os conceitos referentes ao espaço narrativo. Vemos que a estátua muda de lugar mais uma vez, sendo transferida da cozinha para o quintal e sendo colocada sob o telheiro. Esse fato, considerando o conceito de espaço, representa apenas a mudança espacial do objeto, que vai de um lugar a outro. Entretanto, esse deslocamento adquire uma simbologia significativa na trama, pois, enquanto a casa se caracteriza como um lugar íntimo, protegido e habitável, o quintal figura como o oposto, já que está localizado fora do lar e fora do convívio com os habitantes da casa, além de ser um espaço desprotegido, e, como o trecho afirma, sujeito às intempéries. Este contraste entre os espaços nos revela não só a mudança de espaço físico, mas também a descentralização da figura do marido (representada na escultura) na vida de Cesária. A estátua que um dia ocupou o mesmo lugar do marido, dormindo ao lado da viúva, agora, pela primeira vez, é colocada fora do ambiente familiar, onde Cesária nem sequer a verá. Assim, há um enfraquecimento da figura marital na vida da mulher, que vai perdendo a força e se esvaindo aos poucos, concomitantemente aos deslocamentos do objeto; isto é, quanto mais o objeto se afasta fisicamente de Cesária, maior é o desapego da viúva e mais perto ela está de superar o luto – e mais próxima está do caixeiro viajante –. Assim, vemos que a estátua adquire caráter de ambientação, pois deixa de ser apenas um objeto no espaço para figurar como um elemento dotado de sentidos conotativos.

Neste deslocamento da estátua, outro fato relevante acontece. Vejamos:

No dia em que a empregada comunicou o novo endereço da estátua à patroa, *o rapaz havia segurado sua mão*. E nela deixou tal ardência sobre a pele e tantos ruídos nos ouvidos *que ela nada ouviu do que disse a empregada naquele momento e ainda durante vários dias. A patroa também não percebeu – às vezes isso pode acontecer e não há quem tal coisa possa evitar –*, as goteiras sobre a estátua no telheiro. Tampouco distinguiu a cor de limo e musgo meio verdes da cor do terno já meio apodrecido e se esgarçando, *e de longe assim*, não podia ver os cupins devorando as entranhas do seu marido” (MACIEL, 2006, p.19, grifo nosso).

Coincidentemente, no dia em que a empregada pede para tirar a estátua da casa, o caixeiro viajante toca na mão de Cesária pela primeira vez, o que faz com que ela nem sequer ouça o pedido da secretária. Esse é o primeiro momento em que a paixão da viúva passa do plano fantasioso para o plano real: o encontro das mãos dos personagens é o momento de intimidade maior que tiveram até aquele momento, e concretiza, de maneira ainda suave, a paixão dos olhares antes furtivos dos dois. Aqui, aqueles olhares que tornavam a paixão distanciada são substituídos pelo sentido do tato, que dirime o afastamento e materializa o que antes era apenas fantasia. O trecho ainda nos revela a indiferença da viúva em relação à estátua, pois o fato de ela não perceber as goteiras, o apodrecimento do terno e os cupins, sugere que a

mulher nem sequer avistava mais o objeto. Há também, mais uma vez, a personificação da estátua através do fragmento: “não podia ver os cupins devorando *as entranhas do seu marido*”, que sugere para o leitor de maneira exacerbada o descaso da mulher com a imagem do ente querido. Também é essencial percebermos o posicionamento irônico do narrador no trecho seguinte: “A patroa também não percebeu – às vezes isso pode acontecer e não há quem tal coisa possa evitar –, as goteiras sobre a estátua no telheiro”. Nesse momento, somos induzidos, numa leitura rasa, a pensar que o narrador está isentando Cesária de sua “culpa” (“isso pode acontecer”), mas, racionalizando a declaração do narrador, sabemos que as goteiras do telhado poderiam, sim, ser evitadas; mas é evidente que esta não era uma preocupação da personagem. Do mesmo modo, esse discurso nos leva, ironicamente, a responsabilizar a empregada pelas mudanças de lugar do objeto, o que acontece por duas vezes (da sala de jantar para a cozinha; da cozinha para o quintal). Contudo, como fica claro, em nenhum desses momentos há qualquer tipo de oposição por parte de Cesária a esses deslocamentos, o que reitera a sua indiferença e passividade diante dos fatos.

Nos deparamos, ainda, com a ironia do narrador no seguinte trecho: “Sem explicações, as amigas andaram faltando as reuniões, perderam um pouco o interesse na moda e na elegância, de modo que os dois puderam estar sós naquela tarde em que os vestidos nem tanta beleza tinham e as joias e os perfumes nada de novo apresentavam” (MACIEL, 2006, p.19). Faz-se evidente que as amigas não deixariam, repentinamente, seu interesse pela moda, mas, provavelmente, de modo orquestrado, sabendo da paixão da amiga, deixavam eles a sós. Além disso, através do trecho que afirma que nem os vestidos, as joias ou os perfumes tinham tanta beleza naquele dia, fica evidente que o real interesse daquele encontro entre os dois era outro, não folhear os produtos do vendedor, o que é confirmado quando o narrador afirma que “as folhas do catálogo passavam movidas pelo vento e era como se as páginas fossem brancas, pois nelas nenhum dos dois nada conseguia ver” (MACIEL, 2006, p.19); ou seja, não havia real interesse naqueles produtos, mas no que poderia acontecer naquele momento.

Após isso, nos deparamos com o último e derradeiro movimento da estátua. Cesária, ao solicitar um chá à empregada, é informada de que o gás acabou, o que impossibilitaria a secretária de atender ao pedido da patroa. Cesária, então, declara:

- Use o fogão a lenha do quintal.
- Mas não tem lenha! Respondeu a empregada.
- Use a madeira, essa que está sob o telheiro, respondeu a patroa, e voltou-se sorrindo para o rapaz (MACIEL, 2006, p.20).

Assim, a estátua permanece no quintal, mas, dessa vez, será deslocada para o fogão de lenha, a fim de ser queimada. Aqui, a estátua perde seu lugar em qualquer parte da casa, servindo agora como lenha para o fogo, o que desconectará, de vez, Cesária dessa memória específica de seu marido. No trecho, percebemos também que não é a empregada que sugere o uso da estátua como lenha, mas sim a própria viúva, e de modo consciente (“Use a madeira, essa que está sob o telheiro”). Desse modo, ironicamente, a estátua do marido será queimada para que o chá para o caixeiro viajante seja feito, o que deixa visível o total desprendimento da viúva com o objeto, que é compatível ao momento de entrega completa dela à sua paixão pelo caixeiro viajante. Dessa forma, percebemos que o interesse crescente de Cesária pelo vendedor representa também o distanciamento progressivo da mulher com a estátua e, conseqüentemente, com a memória enlutada do marido; há também, neste ponto, a superação paulatina do luto, que ocorre concomitantemente a tudo isso. O parágrafo final do conto nos confirma isso:

E o homem pegou nas mãos dela, puxou contra si e beijou-lhe a boca com o mesmo calor e a mesma suavidade com que seus olhos tatuavam a sua pele. E enquanto beijava, ela não percebia que uma das pernas da estátua começava a ser lambida vorazmente pelas chamas, enormes chamas, porém bem menores que aquelas que o beijo fazia arder no coração daqueles dois amantes (MACIEL, 2006, p.20).

Temos aqui, finalmente, a concretização da paixão do casal através do beijo, descrito como quente e suave, como foram referidas a maior parte das descrições dos sentimentos de Cesária e do caixeiro viajante na trama. E, como não poderia deixar de ser, essa concretude do amor e da paixão da viúva ocorrem concomitantemente ao momento em que a estátua queima no fogo (“E enquanto beijava, ela não percebia que uma das pernas da estátua começava a ser lambida vorazmente pelas chamas”). A narração deixa esse momento ainda mais evidente, pois compara a chama concreta e real queimando a estátua no quintal, com a chama figurativa que conota a volúpia do beijo do casal; essa concomitância de eventos nos remete, ainda mais, à tamanha indiferença de Cesária àquele momento. Também é relevante observar que a menção “dois amantes”, ao final do texto, pode nos levar a crer não só na referência ao relacionamento de amor e paixão entre duas pessoas, mas também ao comportamento traidor dos dois em relação ao marido, ou melhor, em relação à estátua. Isso ocorre pois, diante da história que nos é apresentada, parece errado que a memória do marido, antes vista com tal zelo e carinho (e até devoção), seja tida agora com tanta indiferença, e essa sensação vivenciada se deve à própria construção narrativa, que insere o objeto como cópia fiel do esposo, mostra o estranho comportamento da mulher devotado ao objeto (tido até como membro da família) e, por fim, ainda apresenta momentos insólitos em que a estátua parece quase ganhar vida. De todo modo,

é evidente que o objeto representa a memória do falecido na vida da mulher; assim, sua utilização como lenha representará a dissolução desta lembrança do marido, além de minimizar a importância dessa figura marital.

Finalmente, como vimos, esses espaços habitados pela estátua, e seus deslocamentos, ganham uma representação metafórica na trama. Sobre isso, Barbieri (2009, p.116, grifo nossos) afirma que “o espaço apresentado na obra, enquanto representação, *está impregnado de sentidos que possibilitam ao leitor sair da objetividade da obra e agregar outros caracteres possíveis* para o que lhe foi dado a conhecer ao longo da leitura”. Dessa forma, a mudança da estátua pelos cômodos da casa – do quarto para a cama, da cama para o quarto, do quarto para a sala de jantar, da sala de jantar para a cozinha, da cozinha para o quintal e do quintal para ser queimada no fogo –, nos traz a ideia, inicialmente, de ocupação dos lugares mais íntimos e interiores da casa (quarto, cama); depois, espaços “mais públicos” do lar, mais habitados e menos interiores (a sala de jantar e a cozinha), mas ainda dentro do seio familiar; em seguida, temos a mudança para o espaço exterior a casa, ambiente fora do convívio familiar e não frequentado por Cesária (o quintal); por fim, a estátua é lançada no fogo, tendo sua “existência” e presença retiradas da casa. Todo esse processo representa a crescente paixão da viúva pelo vendedor e a consequente e paulatina superação de Cesária ao luto. Desse modo, percebemos que o conto ironiza o clichê de amor eterno, comumente cultivado pela sociedade. Ao terminarmos a leitura do conto, o título, “o amor é quase eterno”, passa a ser, de certo modo, auto explicativo, justamente porque a narrativa desfaz essa imagem de devoção eterna a um parceiro único através do proceder de Cesária, que se desprende paulatinamente do marido, substituindo-o por outro amor. Além disso, Geraldo Maciel não poderia reiterar a finitude do amor com ironia maior do que esta: o novo e ardente amor da mulher se concretiza enquanto brasas de fogo incineram a imagem do marido no quintal.

2.1.1.2 *Doença, silêncio ou segredo?*³⁶

No conto *Doença, silêncio ou segredo?* a história apresenta um mistério em torno de um personagem não nomeado no conto. Segundo a trama, ele sempre estava vestido com uma capa preta, feita de lã animal, quase uma crina, que cobria todo o seu corpo, pés e pescoço (MACIEL, 2006, p.137). Novamente, assim como ocorre no conto em que é produzida uma estátua no tamanho real do morto, estamos diante de outra excentricidade. Não é comum que

³⁶ O conto pode ser lido no Apêndice C ou através do link: <https://www.asmuitasvozes.com/doenca>.

alguém se vista, todos os dias, com um traje daquele, faça chuva ou sol. O fato, em si, já é incomum e, como seria natural, aguça a curiosidade da população sobre o tal homem dono do capote. A história, na realidade, será tecida, quase inteiramente, com base nas várias suposições sobre o porquê do uso da capa.

Essas hipóteses, provavelmente feitas pelos moradores da cidade do personagem misterioso nos são apresentadas através da voz do narrador, o que percebemos através de alguns trechos que o eximem do que está sendo falado: “Foi sempre assim? *Uns dizem* que não”; “*Ninguém sabe*”; “*Ninguém nunca o viu sorrir*”; “*Uns dizem* que a capa nada esconde” (p.137); “*Também diziam* que ele era um desses homens que carregam uma mulher dentro de si” (p.138). O uso do artigo indefinido “uns”, do pronome indefinido “ninguém” e do sujeito indeterminado, como ocorre em “uns diziam” e “também diziam”, isentam o narrador do que está sendo falado e o colocam apenas como um contador da história, alguém que se exime diante do que está sendo exposto.

Ademais, nesse conto específico, o fantástico vai sendo criado através do próprio mistério que envolve o personagem, a capa preta, e as suposições sobre ela. O homem, além de se vestir de maneira incomum, também é tido como alguém pouco comunicativo, que fala o essencial e sempre de maneira baixa, pausada e seca. Assim, estamos diante de uma figura provavelmente mais tímida, introvertida e reservada, o que poderiam ser fatores que aguçariam ainda mais a curiosidade da população sobre ele. Ademais, já no segundo parágrafo, percebemos a contradição das histórias contadas pelas pessoas sobre ele: uns dizem que ele sempre foi assim, taciturno, estranho e arredio, *nunca deu um sorriso em toda a vida* (que infeliz ele seria, não?); outros dizem que já foi falante, loquaz e que falava alto. Tal contradição serve não só para revelar os rumores contraditórios das pessoas, mas também para nos manter na hesitação sobre o rapaz e o que trazia embaixo de seu capote.

Em relação a isto, esta dúvida parece manter-se instaurada em quase todo o conto, tendo em vista a sua construção estrutural, pois é composto, em grande parte, de pequenos parágrafos que sugerem inúmeras suposições sobre a capa utilizada pelo rapaz. Muitos contêm apenas uma ou duas linhas, e essa rapidez e dinamicidade que é conferida a leitura acaba evidenciando a proporção que a excentricidade do homem toma naquela provável pequena cidade. Esse encadeamento de pequenas e sucessivas hipóteses nos sugere que muitos davam palpite sobre a vida do rapaz e investiam seu tempo aumentando os rumores sobre ele. O narrador ainda nos afirma, reiterando esse fato, que “ali, nunca um só dia se passou sem que alguém se perguntasse que segredo esconde a capa de crina de Francisco” (MACIEL, 2006, p.139). Isto nos leva a pensar não só na necessidade humana de sempre obter respostas e compreender os mistérios

que a vida impõe, mas também na necessidade de fantasiar e crer (ou ao menos supor) que possam existir leis sobrenaturais e fora de nosso alcance. Assim, são nas próprias conjecturas da população, na voz do narrador, que a atmosfera de fantasia é construída no conto e consolidada ao final dele, como veremos mais adiante.

Nesse sentido, é interessante citar também o conto *Depois que sai a lua*, também de Geraldo Maciel. Apesar da extensão bem maior, com quarenta e nove páginas, a narrativa é muito parecida no que diz respeito à construção da fantasia. Nela, o personagem também é constantemente observado pela população por viver de forma isolada na sua grande casa, afastada da cidade. Fica evidente que o homem foi acometido pela lepra, o que explicaria seu isolamento, mas inúmeras são as hipóteses sobrenaturais suscitadas pela população e pela própria narração para referir-se a esse afastamento (seria um vampiro? Um lobisomem?). Dessa forma, assim como ocorre em *Doença, silêncio ou segredo?*, muito dessa percepção “fora do real” está na visão da sociedade, sendo um fator relevante em ambos os contos.

Outro ponto importante é observar que as hipóteses trazidas na narrativa para o uso do capote preto do homem estão divididas em motivos ligados à realidade, como uma doença, uma forma do personagem de mostrar pesar, uma deformidade que procurava esconder por baixo da capa etc; e também suposições que nos conectam ao fantástico: teria um rabo? Teria escamas? Unhas fendidas como um porco? Curvas como as de um gavião? Seria um lobisomem? É nesse ponto que lembramos da menção de David Roas (2014. p.32) de que a narrativa fantástica provoca a incerteza na percepção da realidade e do próprio eu e se coloca como uma confrontação entre o sobrenatural e o real dentro de um mundo ordenado e estável, como pretende ser o nosso. Nesse sentido, é necessário mencionar que a construção da atmosfera fantástica, quase todo tempo, não é construída baseada em fatos que se sucedem na narrativa, mas sim nas conjecturas levantadas, que ora são baseadas em possibilidades ligadas à realidade, ora são baseadas em explicações sobrenaturais. O mistério, assim, vai sendo instaurado na dúvida e na fantasia gerada pelo que a capa sugestiona na imaginação das pessoas e de nós, leitores.

Ainda nesse sentido, apenas uma passagem do conto, ainda nas hipóteses, nos conecta a uma explicação para o uso do capote que nos leva a uma questão mais subjetiva e desligada de realidade ou sobrenaturalidade: “Ou se nada de anormal houver por baixo desta capa, a não ser uma dor, somente uma dor, uma incessante e indefinida dor que muitos seres humanos carregam?” (MACIEL, 2006, p.139). É interessante observar que o único olhar mais humanizador e acolhedor sobre o homem de capa preta é lançado apenas nesse pequeno trecho,

o que pode figurar como uma imagem desumana da humanidade³⁷. Talvez aquele homem apenas sofra, de tal forma, a ponto de esconder-se por trás daquela roupa, o que se confirma, em parte, no último parágrafo do conto:

Quando ele morreu, todos viram que sob a capa nada havia. Ela guardava apenas a ausência do seu corpo; ela cobria o nada, um vazio igual à noite que cobre os tempos; que seu rosto, única coisa que as pessoas sabiam ser real, era apenas uma máscara, agora rígida e caída a um canto, com um sorriso que Francisco nunca havia antes ostentado (MACIEL, 2006, p.139).

Como vemos, nesta trama específica, o final do conto nos dá diferentes possibilidades de interpretação e nos liga a distintos territórios do fantástico. Se essa referida “ausência do corpo” for literal, ou seja, se não houvesse ali um corpo físico a ser visto ou tocado, estaríamos diante de um acontecimento sobrenatural, portanto, fantástico. Se, no entanto, o “nada” for utilizado metaforicamente, relacionando-se ao vazio que o homem sentia em vida, estaríamos diante do estranho, pois toda a dúvida perpetuada durante o conto estaria sanada com sua morte: estaríamos diante de um corpo físico, como o de todo ser humano (“todos viram que sob a capa nada havia”).

O narrador também afirma que a única coisa que as pessoas pensavam ser real no homem, seu rosto, era, na verdade, uma máscara. Entretanto, essa referência nos leva, de maneira mais lúcida, a uma interpretação metafórica, tendo em vista que, caso o homem utilizasse uma máscara durante sua vida, esse fato seria de conhecimento de todos, pois seria percebido, o que quase anula essa possibilidade de literalidade. Na verdade, já que o restante do corpo estava sempre encoberto pela capa, o rosto era a única parte do corpo do homem vista pelas pessoas, por isso descrita como uma parte “real”, que aqui adquire o sentido de visível, palpável. Assim, entrevemos que aquele homem se escondia não só por trás da capa preta que utilizava, mas também desta máscara de que se valia para que ninguém o visse ou traduzisse; essa, metaforicamente, impedia que os outros o enxergassem verdadeiramente.

O que intensifica essa hipótese é o fato de que, só após a morte é que o nome do personagem misterioso se revela. Agora, o homem de capa preta é Francisco, o que não foi em nenhum outro momento, em vida. Assim como a revelação do mistério vivenciado pela cidade só é desvendada na hora da morte do personagem, também é na morte que Francisco encontra o seu lugar e é na morte que ele ostenta um sorriso (nunca antes dado) e se revela para a sociedade, pela primeira vez, “desnudo”, real.

³⁷ Nos utilizamos aqui dessa expressão paradoxal, justamente por ela conotar a imagem forte que o conto nos traz para reflexão.

2.1.1.3 O inalcançável de Chico e Cipriano³⁸

Escolhemos, neste ponto específico, analisar simultaneamente dois contos de Geraldo Maciel, *O carro* e *A grande explosão*, considerando as aproximações e distanciamentos das tramas, que nos permitem estabelecer comparações que podem enriquecer as discussões. Nas tramas, um ponto de divergência torna-se bem claro: os personagens principais dos contos parecem ser, na maioria dos aspectos, opostos. Cipriano Mamede, de *A grande explosão*, é rico, enquanto Severino, de *O carro*, é pobre. O primeiro, além das adjetivações de bonança financeira, também é caracterizado como um homem orgulhoso e triste. No enredo, Cipriano trilha um caminho de aprendiz de fogueteiro, comerciante de fogos, de secos e molhados, e, por fim, se torna dono de muitas terras. Durante a leitura, é nítida a influência do homem em sua pequena cidade, onde age como se fosse um coronel, ganhando, anos mais tarde, o título de prefeito. Para completar a imagem do personagem, a soberba também parece ser um dos seus maiores atributos, pois está sempre fitando os pobres de forma altiva, fungando os ares como se estivesse sempre olhando o tempo ou afrontando as nuvens (MACIEL, 2006, p.60). Mas, como quase todo ser humano, o homem tinha uma paixão, e a dele era por ouvir estrondos, explosões e sentir o cheiro de pólvora proveniente delas, provavelmente pelo seu passado quase sempre ligado aos fogos.

Em contrapartida, em *O carro*, temos a figura de Chico, personagem pobre que trabalha como mecânico e que também nutre uma paixão, o sonho de construir um carro através de peças que reúne durante anos de trabalho (o que faz por dez anos). O texto nos revela que o amor de Chico pelos automóveis era como um amor adolescente, ele se sentia totalmente arrebatado por essa paixão. Entretanto, no decorrer da trama, percebemos que aquela realização seria muito distante para o personagem, tendo em vista sua condição financeira mais pobre e o lugar onde morava, uma cidade pacata, simples e pequena, como nos deixa entrever os trechos que seguem: “Mesmo ali onde os homens são simples e as letras poucas”; “já que altas tecnologias e novidades pouco apareciam ali naquela cidade, onde o tempo é ronceiro e o dia às vezes tem quase trinta horas” (MACIEL, 2006, p.32). Assim, esse fato inviabilizaria até mesmo que o personagem tivesse acesso aos materiais, instrumentos e técnicas necessárias para montagem do carro, o que nos é revelado já no segundo parágrafo do conto:

Chico era maluco, pois trabalhar com combustão interna, eletricidade, magnetismo, torque, torção e ciências semelhantes era coisa quase impensável numa terra onde só se faziam cangas e cocões, e mestre era quem

³⁸ Os contos “O carro” e “A grande explosão”, objetivo de análise do tópico, podem ser lidos respectivamente nos seguintes links: <https://www.asmuitasvozes.com/o-carro-1>; <https://www.asmuitasvozes.com/a-grande-explosao>.

conseguia dispor o sebo, o carvão e o aperto dos eixos de tal forma que o carro-de-boi cantasse como se um bicho sofredor fosse (MACIEL, 2006, p.31, grifos nossos).

O trecho nos faz supor que o espaço habitado por Chico não contribuía para seu sonho: onde ele faria os trabalhos de combustão, eletricidade e magnetismo, por exemplo? São trechos como esse que nos levam, pouco a pouco, a acreditar que o carro, mais tarde tido como finalizado, é apenas fruto da imaginação do personagem. Ademais, é evidente que construir um automóvel seria um fato complicado para qualquer um, um sonho quase impossível de ser realizado.

Entretanto, apesar disso, o conto nos deixa claro que Chico exercia com esmero seu trabalho de mecânico, que aprendeu consertando bicicletas, motores, relógios e prensas de algodão. O texto ainda nos revela que a oficina do personagem mais parecia um mostruário de ciências e técnicas antigas, justamente pela escassez de tecnologias mais avançadas naquele lugar; além disso, algumas das adjetivações para a oficina de Chico são “laboratório desarrumado”, “depósito de ferro velho” e “fascinante como uma sucata”, o que nos faz visualizar um local desorganizado e cheio de “tralhas”. Segundo o texto, foi a partir desta sucata que o personagem juntou peças para construir o seu sonhado carro:

Enquanto consertava, reparava, construía, punha e repunha o que o uso, o tempo e o descuido haviam desgastado – seu mister diário para ganhar a vida –, Chico ia juntando peças, comprando outras ele próprio e, ao cabo de alguns anos de trabalho e persistência, tinha guardado e catalogado quase tudo que precisava para construir um carro, um sonho que acalentou durante quase dez anos” (MACIEL, 2006, p.32-33).

Diante do trecho, vemos em Chico uma figura resiliente, persistente e sonhadora. O homem se resigna no seu trabalho de mecânico, necessário para sobreviver, sempre vislumbrando um “bem maior”, a realização de confeccionar um carro, desejo que alimenta essa persistência, já que vemos que por dez anos ele idealiza e trabalha por esse objetivo. Esse ponto da narrativa cria uma possibilidade de identificação entre leitor e personagem, na medida em que cria um elo entre a ficção e a realidade: quantos são os Chicos que, todos os dias, precisam trabalhar e batalhar pela vida/sonho que almejam? E, quantas vezes, esses sonhos ficam apenas no território do desejo e da imaginação, como ocorre, também, com o personagem?

Essa quase afeição que o personagem Chico nos traz ocorre de modo inverso com Cipriano, da outra narrativa, pois é difícil simpatizar com a figura altiva e opressora descrita no conto. Trechos como os seguintes, que caracterizam o personagem, contribuem para essa visão: “até chegar à condição de dono de muitas terras, gado e gente”; “era dono das terras, das águas,

da estima, do respeito, do medo e da subserviência que a maioria das pessoas devota a quem tem mais” (MACIEL, 2006, p.59 e 60). No primeiro excerto, Geraldo Maciel quebra a linha de raciocínio que vamos formulando através da falta de paralelismo semântico: a posse de Cipriano, inicialmente, é relativa a coisas, porções de terra e gado; depois, entendemos que o poder desse homem também alcança as pessoas; isto é, o fato do homem ser rico fazia com que ele fosse uma figura de poder e autoridade sobre as pessoas mais pobres da cidade, subservientes a ele. Ao ler a trama, essa figura opressiva e repressiva de Cipriano é sempre reiterada. Entretanto, apesar dessa figura soberba e altiva, vemos na história que o homem levava com ele duas tristezas: o fato de não ter sido prefeito (o que só ocorre depois) e o fato de não saber ler. O segundo fato ele contornava com o fato de ter aprendido a assinar, com perfeição, seu nome; quanto à leitura, ele alegava que não conseguia ler por conta dos óculos, sempre com lentes a serem renovadas.

Apesar das diferenças dos personagens, como vimos, uma semelhança os une, ambos nutrem uma paixão: Chico pelos automóveis e Cipriano pelos fogos de artifício. O primeiro, deseja apresentar seu protótipo de carro a toda a cidade, o segundo, quando consegue a emancipação da sua cidade, resolve criar uma bomba gigantesca para comemorar o evento. Para os dois, apresentar seus grandes feitos era uma questão de honra, e é nesse ponto que o fantástico, em ambas as tramas, aparece.

No caso de *O carro*, o modo como a construção do automóvel é narrada nos faz sentir, enquanto leitores, uma sensação constante de hesitação diante dos fatos, o que é colocado por Todorov (2017, p.36) como um dos grandes indícios do fantástico, que é um gênero que mantém em si a indecisão. Entretanto, em muitos trechos, e em uma análise mais detida, encontramos explicações plausíveis que nos ligam à ideia de que o mecânico teria feito esse carro apenas em sua imaginação. É neste ponto que deixamos de classificar os atos como fantásticos e passamos a categorizá-los como pertencentes ao estranho³⁹. Um dos indícios disso são os constantes sonhos de Chico com o carro, como vemos no primeiro deles, que ocorre antes mesmo do personagem iniciar a montagem do automóvel (se é que essa montagem um dia foi iniciada):

Antes mesmo de começar aquela empreitada (...) *ele sonhava com o carro, às vezes delirava, tinha febres*, pois não conseguia completar o projeto. O carro aparecia sempre por acabar, *ora sem pneus, ora sem a boleia, ora sem os assentos; outras vezes, lhe faltava a parte de trás, quando não lhe parecia*

³⁹ Nesse caso, se fôssemos considerar a classificação de Todorov à risca, estaríamos diante do fantástico-estranho, já que o autor considera, neste conceito, que alguns fatores, como a loucura, drogas e sonhos podem reduzir na trama o caráter de sobrenaturalidade que aparentemente a circunda. Entretanto, consideramos que as inúmeras nomenclaturas trazidas pelo autor podem, em certo sentido, causar certa confusão e imprecisão dos termos, o que nos faz optar aqui pela simplificação, classificando esse conto apenas como estranho.

como um amontoado de peças espalhadas pelo chão, a pedir sua perícia e seu engenho (MACIEL, 2006, p.33, grifos nossos).

O primeiro ponto importante neste excerto é o fato de que o narrador afirma que Chico não só sonhava, mas também *tinha febres e delirava*, o que nos faz supor que muito do que vem a ser narrado depois pode ser fruto das alucinações e sonhos do homem. O segundo ponto, diz respeito aos sonhos em si, pois, se observarmos as descrições narradas mais acima, veremos que o carro sempre aparecia neles sem alguma peça crucial para seu funcionamento ou uso, o que reflete as inseguranças e medos do personagem diante desse projeto e sugere também a perturbação do mesmo diante desse desejo difícil de ser concretizado. Como falamos inicialmente, de fato, pela própria descrição sobre Chico, sua condição financeira, e a cidade onde morava, esses medos seriam plausíveis.

O conto também nos deixa claro que os pesadelos do personagem com o carro eram comuns, ocupando um ano da vida de Chico, até que, finalmente, um sonho traz a ele a imagem do projeto finalizado, como o trecho a seguir revela:

No sonho, ele flutuava a mais ou menos um metro do solo e girava lentamente, como se estivesse se exibindo de propósito para o extasiado Chico. Depois disto, ele nunca mais sonhou com o carro. Em compensação, conseguia imaginá-lo direitinho em sua cabeça. Tão nítida era a lembrança, que ele tinha a impressão de poder projetá-la na parede” (MACIEL, 2006, p.34, grifos nossos).

Como vimos acima, mesmo com a conclusão do carro, em sonho, este objeto permanece intocável e distante do personagem (“ele flutuava a mais ou menos um metro do solo e girava lentamente”), o que metaforiza o quanto a realização daquele feito estava distante de Chico, além de demonstrar que o automóvel era visto quase como um objeto de devoção e adoração, sempre acima dele e fora de seu alcance. Além disso, é relevante observar o fato de que a nitidez do sonho do personagem era tamanha a ponto de ele lembrar com detalhes da imagem do carro (Tão nítida era a lembrança, que ele tinha a impressão de poder projetá-la na parede), o que poderia explicar, mais tarde, a visão tão real para ele daquele objeto em sua oficina, mesmo que isso fosse apenas fruto de sua mente fantasiosa e, talvez, louca. Sobre isto, numa leitura mais atenta, é interessante observar que o segundo e terceiro parágrafo do conto se iniciam, respectivamente, com “Chico era *maluco*” e “o *maluco*”, o que não nos parece arbitrário.

A utilização desta adjetivação específica pode indicar o juízo de valor do narrador sobre o personagem, nos indicando a sua loucura. Isto também é reforçado no seguinte trecho: “Seu carro era um projeto pessoal, fruto de sua inteligência e posses, uma mistura de todos eles, construído sem desenhos (...) mas tão provido de capricho e dedicação, que mais parecia um carro de fábrica. *Pelo menos na sua cabeça* (MACIEL, 2006, p.34, grifos nossos). Com a última

afirmação (“pelo menos na sua cabeça”), o narrador se isenta de concordar com o que foi falado anteriormente e nos dá a entender que essa era uma visão apenas de Chico, o que pode confirmar a insanidade que, aos poucos, nos vai sendo aclarada. Ademais, como se não bastasse a indicação de dúvida do próprio narrador sobre Chico, o próprio personagem chega a se questionar, antes de apresentar o carro para a cidade⁴⁰, se estava ou não vivenciando tudo aquilo: “Chegou a pensar se tudo isto não era, na verdade um pesadelo” (MACIEL, 2006, p.37). Assim, a loucura, ou devaneio, vai deixando de ser uma hipótese e vai sendo confirmada através de indícios da própria narração. Além disso, o narrador também chega a afirmar que o álcool interferia na sanidade de Chico, ponto importante a ser considerado aqui (Contando com um pouco de exagero e com a poesia que o álcool coloca na cabeça dos artistas, seu carro podia ser comparado a todo e qualquer artefato (...) sobre quatro rodas” (MACIEL, 2006, p.36).

Ao final do conto, no grande dia de apresentar seu carro para a população da cidade, Chico abre a porta de sua oficina e não encontra o automóvel. Inicialmente, ele pensa que foi roubado ou que os moradores estão lhe pregando uma brincadeira de mau gosto, entretanto, mais uma vez, a trama nos traz sinais de que isso não poderia ser real, pois não há nem sequer rastros de pneus ou qualquer indício de arrombamento à oficina, por exemplo. Assim, o final do conto confirma a hipótese de delírio do personagem:

Desde o dia em que Chico iniciou sua busca, já se passaram vinte anos. Ainda hoje, passados tantos anos deste acontecido, não é raro que um ou outro viajante noturno cruze com um carro transparente e muito iluminado, com dois faróis azulados como fogos-fátuos, com um cromado tão polido, que parecem duas luas, que nunca para, que não faz barulho e não tem motorista, seguido por uma figura pálida e transparente, que todos aqui sabem ser Chico Pontes ainda seguindo os rastros de seu artefato maravilhoso (MACIEL, 2006, p.38).

É interessante observar que a história de Chico se torna uma lenda na cidade, uma história de viajante, tão comum na tradição popular oral. O carro, provavelmente nunca finalizado e talvez nem iniciado, figura agora, no imaginário popular, como um carro transparente e iluminado, que anda a vagar todas as noites sem motorista, ganhando assim contornos de sobrenaturalidade. Chico, que vinte anos depois ainda não desistiu de procurar o carro, também aparece na lenda como uma figura pálida e transparente sempre a seguir o automóvel fantasma. Também destacamos a expressão *artefato maravilhoso*, utilizada para encerrar o conto e se referir ao suposto carro de Chico, essa que, apesar de nos possibilitar uma

⁴⁰ O conto afirma que Chico queria inaugurar o carro na frente de todos: “Tudo seria respondido quando ele trouxesse, empurrando, o carro para fora do galpão, na frente de todos, como se fosse uma inauguração” (MACIEL, 2006, p.35).

interpretação ambivalente (o carro era maravilhoso, no sentido de incrível; o carro não fazia parte da realidade), termina por consolidar e confirmar a presença do estranho no conto, nos fazendo compreender que o automóvel que nos é apresentado na narrativa é parte de um mundo fora do real, maravilhoso, criado apenas na imaginação do personagem.

Assim, percebemos que grande parte da vida de Chico é dedicada a este projeto que queria realizar: são dez anos juntando as peças necessárias para o carro, seis anos idealizando o projeto, um ano (literalmente) sonhando com ele e vinte anos em busca do “automóvel perdido”. É como se Chico encontrasse nesta realização um objetivo de vida, um alvo a ser alcançado, a ponto de enlouquecer com isso. O conto também nos revela que até mesmo o casamento do personagem foi condicionado à conclusão do automóvel. A sua vida, portanto, era movida pela probabilidade de término do artefato e girava em torno disso. Portanto, a inexistência do automóvel nos faz supor que outras realizações da vida de Chico como casar, ter filhos, viajar, ficaram suspensas, nunca aconteceram, estamos diante de “uma vida em rascunho, sem tempo de passar a limpo”⁴¹.

Já no conto *A grande explosão*, o fantástico não aparece, como na outra trama, perpassado em toda a narrativa. Ele é iniciado, de certa forma, a partir da criação da bomba de Cipriano para comemorar a emancipação da cidade. A estranheza já se dá no tamanho da bomba produzida pelo homem, cujo estopim tinha quase duzentos metros de comprimento, uma bomba bojuda e preta de estrondos, uma bomba atômica, quase (MACIEL, 2006, p.62). Já nesse ponto, temos um fato estranho, pois parece impossível a produção de um explosivo com estopim tão imenso. Fato é que a bomba acaba não explodindo e as descrições que se sucedem a isso soam cômicas: muitos só destampam os ouvidos três dias depois, com medo do estrondo eminente; os habitantes da cidade passam a não emitir nenhum som que possa ser semelhante ao de um explosivo, inclusive flatulências. Assim, Geraldo Maciel emprega um tom humorístico à explosão não ocorrida.

Entretanto, um mal-estar também se instala na cidade, decorrente do insucesso do feito do prefeito:

Quando todos tiveram a certeza que a bomba gorara, não explodiria mais, baixou um silêncio incômodo e pesado sobre o povoado, como se a vida tivesse entrado por outro trilho e as pessoas tivessem ficado sem assunto durante um tempo. Os namorados ficaram sem inspiração, os casais limitaram-se a dormir e as pessoas só começaram a trocar algumas palavras uma semana depois do ocorrido ou do não-ocorrido. O respeito, o temor e o medo das pessoas não deixaram que se fizesse qualquer alusão ao terrível fracasso da

⁴¹ Trecho do conto “Circuito fechado (4), de Ricardo Ramos (1972).

explosão vingadora. Era o peso da autoridade de Cipriano (MACIEL, 2006, p.63).

No trecho, fica claro o autoritarismo de Cipriano através do medo que infunde à população da cidade, que nem sequer consegue comentar o ocorrido. O narrador, inclusive, deixa claro que mesmo após um ano ninguém jamais ousou tocar nesse assunto. Outro conto de Geraldo Maciel que traz de maneira forte essa figura do coronelismo, dos mandos e desmandos de quem tem um poder aquisitivo superior é *Solingen*, onde a figura de doutor Adãozinho se une a de Cipriano Mamede no modo como ambos subjagam os outros e como assumem uma figura autoritária, opressora e repressora.

Em seguida, sucessivas ironias cercam a vida de Cipriano num mesmo dia, o dia de sua posse como prefeito. Primeiro, o homem tem um infarto exatamente na manhã de sua posse, morrendo instantaneamente, sem chance de socorro; depois, no último acorde da marcha que acompanhava seu cortejo fúnebre, a gigantesca bomba, por ele produzida, finalmente explode, causando estrondos de arrebentar tímpanos, quebrar vidraças, arrancar chapéus e desfolhar árvores. O acontecimento é tão inesperado, já que se passara um ano do acionamento da bomba, que todos deixam o corpo do homem no cemitério e saem para comemorar o feito.

Nesse sentido, o fantástico, na figura do estranho, se dá no fato de que o tempo para a ocorrência de tais coisas não é, de modo algum, arbitrário, mas, talvez, até planejado: a morte poderia vir a qualquer momento, mas ocorre na hora exata de impedir que o homem tomasse posse como prefeito, abortando seu sonho; do mesmo modo, a explosão acontece só depois que o homem já é um defunto, o que novamente o impede de ver seu explosivo vingar. O *chronus*, aqui, é certo, pois a bomba só arrebenta quando Cipriano chega no seu destino, na cova, convertendo aquele momento fúnebre, que deveria ser triste, em comemoração e folia. O estranho, portanto, se dá no fato de que o próprio tempo, a vida, ou “forças maiores”, parecem cuidar de se vingar de Cipriano, figura do coronelismo opressor naquela cidade. E, apesar de ser muita coincidência que tudo ocorresse nesse dia, seria, ainda, algo plausível, mesmo que a probabilidade disso fosse pequena, o que explica o fato de classificarmos o fato aqui como estranho e não fantástico.

Também é relevante relembrar que, após a explosão da bomba, todos esqueceram do corpo de Cipriano e o velório se converteu em uma grande festa, um carnaval, no qual as pessoas se fantasiaram e finalmente puderam fazer barulhos e badernas, comemorando não só os estampidos da bomba, mas também, e principalmente, a libertação da figura que afligia a

cidade. Isso fica ainda mais nítido no último parágrafo do conto, em que nos deparamos com uma imagem realista e forte, em que se dissipa a altivez de Cipriano:

No cemitério, Cipriano permaneceu insepulto por alguns dias. Enquanto seu rosto começava a ser deformado pelos vermes, já não se notava o seu antigo orgulho, nem o ar arrebitado dos que têm as coisas, mas persistia nos seus olhos abertos, a grande tristeza dos analfabetos” (MACIEL, 2006, p.65).

O personagem é esquecido pela população no caixão, o que desvela a insignificância dele para aquelas pessoas, que só nutriam por ele sentimentos negativos, de medo e temor, mas que são anulados com sua morte, o que as desobriga de qualquer atitude para com o homem. Um fato estranho também é descrito nesse trecho, pois Cipriano está com os olhos abertos – a funerária, ao cuidar do corpo, não o deixaria assim –, como se pudesse vislumbrar a decadência que estava vivendo ali; agora, igualado a todos, sem seu olhar altivo e soberbo.

2.1.1.3.1 O ex-cêntrico geraldiano e algumas considerações finais sobre sua obra

A partir desses dois contos e em uma leitura mais detida sobre a contística de Geraldo Maciel, é possível perceber como o *ex-cêntrico* – termo cunhado por Linda Hutcheon (1991) em *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção* – faz parte de sua literatura. Nessa concepção, segundo a autora, o múltiplo, o heterôgeneo e o diferente se constituem como a retórica pluralizante do pós-modernismo; desse modo, figuras consideradas marginais na sociedade assumem papel de centralidade nas tramas. *A ceia de ano novo*, *A paixão de Acúrcio*, *Brunswick*, *Um salto para bem longe*, *A cadelinha e o fiscal*, *O coveiro*, *O oleiro*, *Solingen*, *Meus meninos*, *Porque somos muito pobres e Carnaval*, são alguns dos contos do autor que trazem personagens paupérrimos, quase miseráveis, prostitutas, analfabetos, para o centro das narrativas. Hildeberto Barbosa (1999, p.105), apesar de não usar o termo de Hutcheon, *ex-cêntrico*, nos externaliza essa ideia quando afirma que o paraibano mergulha, de maneira violenta, nos espaços associais, no mundo subterrâneo da miséria e do abandono, nos guetos que escapam às exigências normais das forças de produção e consumo. O autor, portanto, entra nos espaços obscuros da sociedade para representar quem os habita, os *gauches*, os marginalizados.

Em *a Grande explosão*, por exemplo, não temos um personagem nascido em berço de ouro – o que, de fato, quase não se encontra nas narrativas do autor –, mas sim um homem que era pobre e que enriqueceu; e, mesmo munido de muitas terras, o personagem é identificado como analfabeto, uma característica, por si só, marginalizadora. A narrativa nos mostra,

portanto, como o dinheiro foi suficiente para que o personagem ascendesse socialmente e fosse respeitado pela população de sua pequena cidade. Ademais, como vimos, ao enriquecer, Cipriano Mamede esquece de sua origem humilde e se torna uma figura opressora, da qual provavelmente já foi refém em parte de sua vida. É nesse ponto que a narração nos leva a se solidarizar com a população pobre que se sujeita a esse coronel, ao mesmo tempo em que criamos repulsa pela figura de Cipriano. Assim, o narrador, de certo modo, nos impulsiona, na maior parte de suas tramas, a se sensibilizar e se identificar com as partes “mais frágeis”, menos abastadas, à margem da sociedade.

Por isso, o final do conto adquire uma atmosfera catártica, quando, pelas “mãos da natureza”, ou qualquer força maior que exista, o personagem recebe um final por ele merecido (e por nós esperado), com base em suas ações tão negativas em vida. Assim, a morte de Cipriano vem para impedi-lo de realizar os dois sonhos que almeja: ser prefeito e aprender a ler e escrever; bem como para libertar a população do aprisionamento à sua figura. Como vimos, quando a bomba produzida por Cipriano não explode, as pessoas não podem sequer comentar sobre o fato; esse evento é o que nos faz entrever que a voz e o grito dessas pessoas só é possível quando o personagem morre, o que dá a explosão uma representatividade ainda maior: ela é o divisor de águas que representa figurativamente a liberdade, é o grito entalado na garganta da população sendo exageradamente posto para fora, e é a partir dele que o silêncio ensurdecador da cidade é substituído por diferentes barulhos (voz, música, gritos, arruaça do bloco de carnaval), é o som da libertação. A ausência de Cipriano liberta a cidade do cárcere. Não é arbitrariamente que a trama afirma que todos dançavam e cantavam ao som do frevo *Evocação número um*, de Nelson Ferreira, que diz: “[...] Na alta madrugada/ O coro entoava/ Do bloco a marcha-regresso/ E era o sucesso dos tempos ideais/ Do velho Raul Moraes”. Nesse sentido, o tempo não poderia ser mais ideal: os pobres habitantes se divertindo, e o rico, Cipriano, morto na cova, onde não pode mais importunar e oprimir ninguém.

Até mesmo em *O carro*, em que uma possível loucura do personagem é sugerida, o efeito que o humilde personagem nos causa é não apenas de comisseração, mas também de aproximação, na medida em que nos representa de alguma forma, pois o sonho, que tanto o caracteriza, também faz parte de nossas vivências e, do mesmo modo, nos impulsiona diariamente a viver em busca de nossas metas. Além disso, assim como foi para Chico, muitos de nossos desejos também são ou serão inalcançáveis. Quanto a isso, segundo Schopenhauer (2005), todo querer se origina da necessidade, da carência, do sofrimento; talvez por isso, na literatura ex-cêntrica de Geraldo Maciel, nos deparamos com personagens sempre sedentos por algo (como todos nós), carentes, mas que geralmente não atingem a posse do que foi almejado,

como acontece com Chico e Cipriano. É a concertina, a moto, o carro, a comida, um amor, um cargo, a leitura, a escrita, que nunca serão alcançadas.

Como vimos, as histórias desses dois personagens e todo o enredo que os envolve, representa a nós, as nossas dificuldades, mazelas, misérias, desejos, o bem, o mal, o que traz um tom universalizante a literatura do paraibano. Dessa forma, diante de nossas análises, percebemos como a obra geraldiana não deve ser vista como regionalista, pois, apesar dos espaços físicos nos parecerem tipicamente nordestinos, eles aparentemente servem apenas de pano de fundo para as histórias universalizantes contadas. Os mandos e desmandos de Cipriano e sua figura opressora e repressora, por exemplo, estarão sempre estampados em figuras de qualquer lugar do mundo, com destaque para as políticas; a população amedrontada e subserviente, do mesmo modo, não é típica de uma cidade ou região. Sobre isso, Hildeberto Barbosa (1999, p.105) afirma que vê, na experiência de Geraldo Maciel, a articulação de um texto literário universal, no qual o regional firma-se tão somente como uma etiqueta vazia, uma vez que as situações narradas transcendem os limites estreitos da cor local e dos problemas típicos de uma determinada área geográfica. E complementa:

Mesmo que o referencial se demarque por uma linha rural, periférica, sertaneja, com seus tipos bem representativos, projeta-se [...] uma concepção de mundo que ultrapassa o circuito de narração para desaguar numa *problematização do homem, sobretudo do homem oprimido e discriminado* (1999, p.105, grifos nossos).

Ao afirmar que sobretudo os homens oprimidos e discriminados é que figuram as histórias geraldianas, Barbosa confirma a ideia que trouxemos, de que os marginalizados ocupam espaço privilegiado na trama do autor. Ademais, o crítico também afirma que a narrativa universalizante do paraibano tem como motivo nuclear e recorrente, e mais caracteristicamente seu, precisamente *as fraturas da condição humana*. Por isso, entendemos o modo, por vezes, neobrutal que perpassa suas narrativas, já que escolhe centralizar as camadas sociais discriminadas e revelar o modo de vida delas, o que chega, em alguns contos, a ser chocante.

Também é relevante mencionar que uma característica identificada por Leyla Perrone-Moisés (2016, p.236) em *Mutações da literatura do século XXI*, a ficção distópica, pode ser percebida na literatura geraldiana. Muitos contos nos dão a impressão de que não há redenção para aqueles personagens, não há perspectiva de melhora ou resolução viável e possível, o que nos leva a uma ideia de descrença, desencanto e distopia; isto, segundo a autora, é comum nos escritores distópicos: eles se abstêm de oferecer soluções para os problemas que afligem a humanidade, o que dá para muitas narrativas um tom de tragicidade. A partir disso, lembramo-

nos também de Barbosa (1999, p.106), quando afirma que em grande parte dos contos de Geraldo Maciel, o traço irônico da narração e o distanciamento crítico e corrosivo com que os trata, delinea a consciência do trágico, os imperativos gregos da peripécia e da fatalidade.

Essas nuances são vistas claramente em muitas narrativas através da construção das criaturas geraldianas, que, segundo Barbosa (1999, p.105 e 106), não existem, rastejam; “são criaturas que não existem, definham, devoram-se, humilhados e ofendidos anti-heróis, heróis problemáticos num universo degradado e sem saída”. A “inexistência” dessas criaturas representa não só a insignificância delas no contexto social e sua invisibilidade, por serem figuras discriminadas, como também a condição deplorável em que vivem, humilhadas e sem possibilidade de ascensão ou redenção.

Ademais, como discutimos também no tópico anterior, *A contística geraldiana*, estamos, sempre, diante de figuras imperfeitas e não idealizadas, podendo visualizar nos personagens a dualidade da qual todos somos constituídos: bem e mal. Barbosa também destaca naquele trecho o universo degradado e sem saída que se vislumbra nos contos, o que aponta para a característica distópica aqui mencionada, pois no mundo representado por ele os finais felizes são incomuns (inexistentes, na verdade), e o que nos é revelado, quase sempre, é o decurso de uma vida problemática e miserável sem possibilidade de mudança, sem saída. E, como não poderia deixar de ser, terminamos esse capítulo com uma frase de Geraldo Maciel (2006, p.91) que, ao mesmo tempo em que nos iguala, nos conecta universalmente com o irremediável: “Quem nasce do pó, faça o que fizer da vida, ao pó deve retornar”.

3 (IM) PERTINÊNCIAS NA TEORIA DO CONTO E AS CONCEITUAÇÕES DO FANTÁSTICO

A literatura atual, pela sua complexidade e diversidade exige novos parâmetros de leitura das formas literárias e dos vários gêneros nascidos ou sendo construídos [...] sem as amarras do preconceito e da discriminação, fato que ameaça todo e qualquer processo de formação de leitura.

(Antonio de Pádua Dias da Silva)

Neste capítulo, inicialmente, discorreremos sobre algumas teorias do conto tradicionais e comumente difundidas no meio acadêmico e literário, trazendo as conceituações e ideias de autores como Edgar Allan Poe (1842), Cortázar (2008) e Piglia (2004), grandes nomes da teoria narrativa. Entretanto, destacamos o nosso intuito de explaná-las de modo crítico, tendo em vista algumas limitações que apresentam, se considerarmos o contexto em que foram produzidas e o cenário literário atual em que continuam sendo propagadas, tão distinto, híbrido e plural. Durante as discussões, portanto, traremos as vozes de Arturo (2008) e Silva (2016), professores e estudiosos atuais sobre estas teorias, a fim de elucidar essas impertinências e incongruências.

Em seguida, apresentaremos um pouco da contística de Geraldo Maciel a partir do panorama de suas três obras do gênero, discutindo as principais características presentes em sua obra a partir de nossa análise e sob o ponto de vista de críticos que se debruçaram sobre ela. Ademais, considerando o relevo que o fantástico adquire na obra do autor, traremos vozes como as de Todorov (2017) e Tavares (2011) a fim de teorizar o Fantástico e algumas de suas categorias para, em seguida, analisar as narrativas em que este componente seja fundante para a construção e interpretação narrativa.

3.1 Piglia e as duas teses do conto

Como Gotlib (2001, p.6) menciona, o conto, em sua forma escrita, só aparecerá no século XIV; portanto, definir a gênese do ato de contar histórias, de forma oralizada, como

ocorria inicialmente, é algo impossível de precisar, mas que nos leva aos tempos remotos, não marcados pela tradição escrita. Apesar da impossibilidade de marcar esse princípio, algumas das primeiras realizações destas narrativas são apontadas pela autora: os contos egípcios (Contos mágicos), que aparecem por volta de 4000 anos antes de Cristo; a história bíblica de Caim e Abel; os textos literários clássicos da cultura greco latina, as várias estórias da *Ilíada* e da *Odisséia*, de Homero; os contos do Oriente, a *Pantchatantra* (VI a.C) e as *Mil e uma noites*, que circulam na Pérsia no século X. Ainda segundo Gotlib, como falado anteriormente, é no século XIV que o conto, antes transmitido oralmente, ganha o registro escrito e afirma a sua categoria estética, como vê-se nos contos eróticos de Bocaccio, no seu *Decameron* (1350), que rompem com o moralismo didático e inserem na narrativa um contador de histórias (“são todas unidas pelo fato de serem contadas por alguém a alguém” [GOTLIB, 2001, p.7]). Sucedem-se a esse período produções como *Héptameron* (século XVI, 1558), de Marguerite de Navarre, e as *Novelas ejemplares* (século XVII, 1613), de Cervantes. Mais adiante, no século XIX, “o conto se desenvolve estimulado pelo apego à cultura medieval, pela pesquisa popular e do folclórico, pela acentuada expansão da imprensa, que permite a publicação dos contos nas inúmeras revistas e jornais” (GOTLIB, 2001, p.7). Este momento de ascensão, divulgação e reprodução do gênero, segundo Gotlib, é o *momento de criação do conto moderno*.

Como mencionamos no início destas discussões, a gênese da história do conto inicia-se no ato oral de contar histórias. Este fato permanece, de certo modo, esquecido por alguns autores na teorização do gênero conto, dadas as mudanças formais, estruturais e estilísticas sofridas pelo mesmo no decorrer da história. Entretanto, Piglia (2004) retoma em *Formas Breves*, mesmo que rapidamente, a relevância da oralidade na formação e perpetuação do gênero. Segundo o autor, os contos de hoje trazem em si resquícios da tradição oral através da presença de um *interlocutor implícito*; assim, o conto, como forma, sobreviveu, segundo ele, “porque levou em consideração *essa figura que vem do passado*” (PIGLIA, 2004, p.101, grifo nosso). Piglia também afirma: “Na silhueta instável de um ouvinte, perdido e deslocado na fixidez da escrita, encerra-se o mistério da forma. Não é o narrador oral quem persiste no conto, mas a sombra daquele que o escuta” (PIGLIA, 2004, p.101). No trecho, percebemos que, seja no conto escrito ou oralizado, quem emerge como protagonista é o leitor/locutor, essa instância receptiva que ganha relevo no modo do crítico conceber o conto.

Além disso, quando nos referimos à teoria sobre a narrativa curta, Piglia contribui com *duas teses sobre o conto*. Na primeira, afirma que *um conto sempre conta duas histórias*, ou seja, haveria por trás da história da narrativa uma outra, secreta, a ser desvendada; como ele afirma:

Um relato visível esconde um relato secreto, de um modo elíptico e fragmentado. [...] Cada uma das duas histórias é contada de modo distinto. [...] Os mesmos acontecimentos entram simultaneamente em duas lógicas narrativas antagônicas. Os elementos essenciais de um conto têm dupla função e são empregados de maneira diferente em cada uma das duas histórias. Os pontos de intersecção são o fundamento da construção. (PIGLIA, 2004, p.90).

No trecho, o autor afirma que a mesma narrativa nos possibilita dois caminhos distintos, duas lógicas narrativas diferentes, e que os elementos do conto também adquirem, assim, dupla função, sendo empregados de maneira difusa na trama. Esta tese nos lembra de textos como *A mancha*, de Luís Fernando Veríssimo, e *A mancha na sala de jantar*, de Ricardo Ramos. Em ambos, a narrativa gira, em grande parte, em torno das manchas encontradas pelos personagens, e cria-se essa dupla narrativa: toda a história aponta para um enredo possível e verossímil, real, dentro do universo narrativo; ao mesmo tempo, a história aponta também para um universo simbólico, metafórico, que nos remete a uma história secreta, velada, porém, tão presente e importante quanto a outra. No primeiro conto, a mancha, de sangue, perpetua-se no solo da sala de tortura, vencendo o tempo; assim como perpetua-se na alma do personagem e no solo brasileiro a mancha da ditadura militar, nódoa permanente e viva em nossa história. No segundo texto, a nódoa na parede da sala de jantar, estranhamente, nunca desaparece, mesmo com as sucessivas tentativas de dirimi-la; o prolongar dessa mancha afeta diretamente o casal da trama, criando entraves e discussões entre eles até o final de suas vidas. Portanto, toda a história, que centraliza a nódoa, possui uma outra história que figura em seu entorno, que ocorre simbolicamente. Semelhantemente, em *Encontros na península*, conto de Milton Hatoum, encontramos duas histórias narrativas: uma que está na superfície e outra que deve ser identificada pelo leitor, presente no diálogo direto com contos de Machado de Assis. No diálogo com Vitória Soller, nos olhares, na tensão vivenciada, como não lembrar, quase que instantaneamente, da conversa insinuante mas abafada com D. Conceição, em *Missa do Galo*? Ou como não aludir a crueldade de Soares à de Fortunato em *A causa secreta*? Além disso, ambos os personagens escondem, durante estas narrativas, um segredo: o prazer em presenciar a dor, em saboreá-la (há muitas conexões entre o texto de Hatoum e diferentes obras de Machado, mas acreditamos que essas bastam apenas para exemplificar a ideia de Piglia). Desse modo, estas narrativas reiteram a afirmação de Piglia de que “o conto clássico à Poe contava uma história anunciando que havia outra; o conto moderno conta duas histórias como se fossem uma só (PIGLIA, 2004, p.91, grifo nosso).

Diante disso, fica ainda mais evidente a declaração de Piglia de que “o mais importante nunca se conta. A história é construída com o não-dito, o subentendido e a alusão” (PIGLIA,

2004, p.91 e 92, grifo nosso). É este processo que ocorre nos textos citados; a história é construída a partir dessas ideias subentendidas, intertextualidades, simbologias, metáforas etc. Dessa maneira, na visão de Piglia, a narrativa é tecida a partir do que não está posto de forma patente na obra; o que é latente coloca-se como chave do conto, e fundante em seu processo de construção, como afirma ao postular sua segunda tese: *a história secreta é a chave da forma do conto* e de suas variantes.

Ademais, faz-se importante frisar que Piglia, ao elaborar suas teses sobre o conto, afirma que elas “são na realidade um pequeno catálogo de ficções sobre o final, sobre a conclusão e o desfecho de um conto e *foram inspiradas desde o princípio em Borges* e em sua maneira particular de rematar histórias” (PIGLIA, 2004, p.97). Não é à toa, portanto, que ele utiliza contos borgianos para exemplificar suas teses e características dos contos. Nesse ponto, consideramos ser ainda mais fácil observar essas duas histórias, mencionadas por Piglia, em contos em que o fantástico está presente, como ocorre em grande parte da obra borgiana; ou ainda em contos como *O cesto*, de Mia Couto, em que a carga simbólica das atitudes da personagem, atreladas ao espaço, tornam-se tão simbólicas a ponto de nos revelar a “outra história”.

O crítico argentino também considera que o conto, bem como a literatura, nos revela e ensina sobre a vida; ele afirma: “Surpresas, epifanias, visões. Na experiência renovada dessa revelação que é a forma, a literatura tem, como sempre, muito que nos ensinar sobre a vida” (PIGLIA, 2004, p.114). E ainda completa:

O conto é construído para revelar artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permite ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade. [...] Essa iluminação profana converteu-se na forma do conto (PIGLIA, 2004, p.94).

O conto é visto, portanto, como uma iluminação sobre algo às escuras, oculto; como a revelação de uma verdade. O conceito de Piglia nos lembra também a definição de Cortázar: “Porque um conto [...] se move nesse plano do homem onde a vida e expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, *uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada*” (CORTÁZAR, 2008, p.150, grifo nosso). Assim, o conto buscaria “traduzir”, representar, de modo literário e sintético, a própria vida. Lembramo-nos também, neste ponto, da analogia de Cortázar do conto com a fotografia, pois, como ele frisa: “uma fotografia bem realizada pressupõe uma *justa limitação prévia*, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmara abrange e *pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação*” (CORTÁZAR, 2008, p.151, grifo nosso). Assim como na fotografia deve haver uma escolha por parte do fotógrafo, seja no campo

de visão, no foco etc, na literatura o contista deve realizar suas escolhas de representação, sintetizando e focalizando algo que considere significativo. Desse modo, percebemos que Cortázar considera o conto como representação de parte da vida, fato compartilhado por Piglia, que afirma: “Todas as histórias do mundo são tecidas com a trama da nossa própria vida. Remotas, obscuras, são mundos paralelos, vidas possíveis, laboratórios onde se experimenta com as paixões pessoais (PIGLIA, 2004, p.104). Assim, ambos autores veem o conto como uma representação da vida, histórias criadas a partir de vivências e experiências, que originam outros mundos e outras vidas.

3.2 (Im)Pertinências na teoria do conto

Com a passagem dos séculos, tanto em sua forma arcaica e inicial, de tradição oral, quanto em sua forma escrita, o conto perpetua-se, o que comprova a força presente no *contar histórias*, segundo Gotlib (2001). Mas, diante do êxito dessa forma de narrar, seria evidente a necessidade de debruçar-se sobre suas possíveis constantes, como características, estrutura, linguagem etc. Assim, inevitavelmente,

Outra história se monta: a que tenta explicitar a história destas histórias, problematizando a questão deste modo de narrar – um modo de narrar caracterizado, em princípio, pela própria natureza dessa narrativa: a de simplesmente contar histórias (GOTLIB, 2001, p.8, grifos do autor).

A partir desta tentativa de explicitar a história destas histórias, surgem autores como Edgar Allan Poe e Júlio Cortázar, que pertencem à tradição histórica da teoria do conto. Nesta explanação sobre esta narrativa curta, entretanto, destacamos que diante destas teorias tão tradicionais e já largamente comentadas em inúmeros livros, ensaios, dissertações e teses, temos o intuito de refletir sobre as problemáticas e (im)pertinências que envolvem-nas, o que faremos, inicialmente, à luz das ideias de Arturo Gouveia (2011), com base no ensaio *A consagração da impertinência* (Machado de Assis, Borges, Guimarães Rosa e a teoria do conto). Neste, o autor revisita as teorias clássicas e reflete criticamente sobre as limitações e impertinências conceituais nelas. Destacamos a falta de polidez que, por vezes, permeia este ensaio, que, de certo modo, quase desconsidera grande parte das contribuições da teoria clássica do conto. Entretanto, destacamos a relevância das discussões trazidas pelo autor, que, de maneira destemida, revela faltas ou insuficiências destes textos, já tão renomados pela crítica, pelos literatos e meio acadêmico. O segundo texto norteador de nossas reflexões é o capítulo *ASPECTOS DO CONTO E DO ROMANCE DA ATUALIDADE: problemas de ordem teórico-*

conceitual, de Antonio de Pádua Dias da Silva (2016), que também traz discussões sobre a insuficiência das teorias do conto diante da literatura atualmente produzida, propondo um caminho possível para os textos literários que permanecem sem classificação ao serem confrontados com estes conceitos tradicionais até então difundidos. Acreditamos que, diante da grande diversidade literária que vivenciamos nos dias atuais, não seria viável apenas reproduzir conceitos teóricos clássicos que não mais dão conta de toda essa pluralidade. O objetivo não é desmerecer o que foi produzido, mas propor novas discussões e revisitações à teoria, pela necessidade que se faz pungente de não visualizar os gêneros literários de modo tão engessado e inflexível.

No texto de Gouveia, o autor resgata os conceitos de Poe e Cortázar a fim de discutir as limitações conceituais destes, utilizando como pilares para estas reflexões contos de Machado de Assis, Guimarães Rosa e Jorge Luis Borges. Iniciamos nossas discussões, portanto, com o seguinte trecho do autor:

No caso da teoria da literatura, em especial a teoria do conto, é necessário ter em mente sempre esse dever de avaliar o seu alcance *diante da heterogeneidade dos objetos* – os próprios contos. Percebemos que há um enorme *descompasso* entre as formulações da teoria do conto e as inúmeras vertentes do conto; e a *teoria não tem dado conta de tal abrangência*; e continua a empregar os mesmos princípios, alguns julgados universais, a uma produção extraordinária que, em muitos casos, pouco corresponde ao que se elaborou em termos teóricos. Para sermos mais concretos: Machado de Assis, Jorge Luis Borges e Guimarães Rosa *são alguns nomes representativos de tendências que escapam às teorias do conto* – as supostas teorias – até agora construídas (GOUVEIA, 2011, p.13, grifo nosso).

O excerto escolhido sumariza uma problemática que Gouveia consegue aclarar e dirimir: a visão limitada que as teorias do conto até aqui elaboradas apresentam diante da diversidade de contos produzida, principalmente no que diz respeito à produção posterior de contos do final do século dezenove em diante. E é a partir dessas discussões que o autor comprova, de certa maneira, *a inexistência de uma teoria do conto*, apresentando contra-argumentos que desfazem algumas conceituações ou apresentam suas inúmeras restrições diante dos contos modernos e tendências das narrativas contemporâneas. A seguir, explanaremos um pouco sobre essas questões iniciando as reflexões a partir de alguns conceitos relevantes na teoria de Edgar Allan Poe.

Britto (2019, p.178) afirma, referindo-se a um dos ensaios mais conhecidos de Poe, *A Filosofia da Composição*, publicado em 1842: “não seria exagero observar que nesse texto Poe antevê [...] o próprio conceito de estética da recepção, que só viria a ser desenvolvido na segunda metade do século XX”. Esta consideração de Britto fundamenta-se na relevância que um dos conceitos basilares da teoria receptiva adquire no ensaio de Poe, o *efeito*, que será

largamente referenciado por este não só neste ensaio, mas também em outros textos em que o figura como crítico literário. No trecho a seguir, Poe declara sobre a construção do conto por parte de um artista habilidoso:

Se é sábio, não amolda os pensamentos para acomodar os incidentes, mas, depois de conceber com cuidado deliberado a elaboração de um certo efeito único e singular, cria os incidentes, combinando os eventos de modo que possam melhor ajudá-lo a estabelecer o efeito anteriormente concebido. Se a primeira frase não se direcionou para esse efeito, ele fracassa já no primeiro passo (POE, 1842, tradução por Charles Kiefer, p.1).

De acordo com o trecho, o escritor deve estabelecer, antes da escrita, um efeito único e singular a ser atingido com sua obra, criando os incidentes e eventos da trama de modo a confluírem para este objetivo pretendido; a primeira frase do texto deve já direcionar-se para causar tal efeito e “em toda a composição não deve haver sequer uma palavra escrita cuja tendência direta ou indireta não leve àquele único plano pré-estabelecido” (POE, 1842, tradução por Charles Kiefer, p.4). Estas considerações atentam sistematicamente, segundo Gotlib, para uma característica básica na construção do conto: a economia de meios narrativos; assim, “tudo que não estiver diretamente relacionado com o efeito para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido” (GOTLIB, 2001, p.35). Dessa forma, não deve haver excessos na narrativa, mas sim concisão.

Quanto a isso, entretanto, Gouveia (2011) afirma que elementos como tese, descrições, diálogos e comentários autorais, condenados taxativamente como contraproducentes por Poe, podem funcionar exemplarmente a depender do texto. O crítico ainda declara que o autor americano “instaura uma concepção de rigor conciso, como se todo conto tivesse que obedecer sacralmente a esses mandamentos”, e cita os contos de Voltaire, historicamente anteriores ao texto de Poe, como exemplos de digressão à sua teoria, destacando o título *Memnon ou la sagesse humain*. Neste, o narrador do texto tece comentários durante a trama filosófica, o que seria considerado contraproducente de acordo com as normas de Poe; segundo Gouveia, seu final é “essencialmente digressivo, dispensável, excrescente, se tomarmos por referência esse rigor das unidades” (GOUVEIA, 2011, p.69). Assim, o autor comprova-nos que este estilo de narrativa, que com base na teoria do americano não seria aceitável, por comportar elementos (para ele) desnecessários, traz consigo uma motivação e objetivo muito claros, como ele afirma quanto ao conto de Voltaire:

A elasticidade da narrativa não é gratuita, pois o desfecho, aparentemente abortável, impõe a personagem – e ao próprio leitor – uma releitura mais séria dos princípios seguidos na ação prática. Mais que isso, esse desfecho incomum de Voltaire apresenta uma alternativa à natureza meramente pragmática do desenrolar do enredo (GOUVEIA, 2011, p.70).

Diante disso, percebemos que os elementos aparentemente improdutivos, com base na concisão narrativa que o conto deveria ter de acordo com a teoria, podem figurar, muitas vezes, como cruciais para o objetivo narrativo proposto pelo escritor. Essa necessidade de anular tudo aquilo que é aparentemente desnecessário e que não contribui para o efeito desejado, conecta-se diretamente ao próximo ponto basilar da teoria do conto de Poe, à *extensão do texto*, sobre a qual ele afirma:

A consideração inicial dizia respeito à extensão. Se uma obra literária é longa demais para ser lida numa única sentada, somos obrigados a abrir mão do efeito, cuja importância é imensa, causado pela unidade de impressão – pois se duas sessões de leitura se fizeram necessárias, os assuntos do mundo intervirão, e a impressão de totalidade será destruída por completo. (POE, 2019, p.60).

Portanto, parece evidente que existe um limite preciso, quanto à extensão, para todas as obras de arte literária – o limite de uma única seção de leitura [...] *pois claro está que a brevidade deve ser diretamente proporcional à intensidade do efeito desejado*— com esta condição: a de que um determinado grau de duração é absolutamente necessário para que algum efeito seja produzido” (POE, 2019, p.6, grifo nosso).

Através dos excertos acima, fica claro que para Poe a extensão da obra é um fator decisivo e diretamente relacionado à intensidade de seu efeito; ou seja, subentende-se que quanto mais curto o texto – e menos tempo de leitura exigir –, mais intensidade têm-se no efeito por ele causado. Ele ainda afirma que “somos obrigados a abrir mão do efeito” caso uma obra literária seja muito longa – ora, assim estaria anulado o efeito de um romance ou novela –. Para além disso, o autor também admite que deve haver uma unidade de impressão e totalidade na narrativa curta, atingida de maneira proporcional à extensão do conto, que deve ser lido em *uma única sentada*, termo bastante impreciso e subjetivo, mas aclarado em seu texto *Review of Twice-Told Tales* (1842), no qual acaba por definir que a narrativa em prosa curta exige de *meia hora a uma ou duas horas* de leitura atenta, determinando, assim, a extensão de tempo como critério para classificação do conto. O autor ainda considera que as pausas de leitura em um texto longo modificam, desviam e anulam, em maior ou menor grau, as impressões do livro (impressão aqui é considerada por Poe como efeito), afirmando que o romance, por exemplo, por não ser breve, perde a força, a intensidade. E complementa: “No conto breve, no entanto, o autor pode levar a cabo a totalidade de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora de leitura, a alma do leitor está nas mãos do escritor. Não há influências externas ou extrínsecas, produzidas pelo cansaço ou pela interrupção” (POE tradução por Charles Kiefer, s/d, p.15). Assim, a brevidade do conto não permitiria que fatores externos ao texto prejudicassem nem a intensidade do efeito no leitor, nem a sua leitura. Portanto, o efeito e a intensidade estariam ligados à extensão do conto, o que explica a tese de Gotlib de que “a teoria de Poe sobre o conto

recai no princípio de uma relação: entre a *extensão* do conto e a reação que ele consegue provocar no leitor ou o *efeito* que a leitura lhe causa” (GOTLIB, 2001, p.32-grifos do autor).

Com base nisso, é evidente que o leitor ganha destaque na teoria de Poe, o que é notável através da importância que o *efeito* adquire na realização da obra. Como vimos, a brevidade do texto deve estar diretamente ligada à intensidade do efeito pretendido, tendo-se assim, como consequência, o leitor como referencial. Gouveia, por sua vez, acaba por negar a instância receptiva na teoria, afirmando que “não há nada mais vago nas artes do que o *leitor*, natureza da recepção” (GOUVEIA, 2011, p. 71, grifos do autor). Ainda coloca:

Aquele que ‘recebe’ a impressão das artes é um ser concreto, de carne e osso, situado historicamente, com a recepção codificada pela formação e pela cultura. Não é uma figura abstrata que possamos delinear a nosso gosto. O leitor, na verdade, são inúmeros leitores, com recepção estratificada. Não existe o leitor, mas uma variedade imensurável de leitores. Daí, a nosso ver, a futilidade dessa preocupação de Poe e dos outros” (GOUVEIA, 2011, p. 71, grifos do autor).

Assim, de acordo com o trecho, a diversidade de leitores e leituras impediria que uma teoria pudesse basear-se em tamanha subjetividade para definir os elementos do conto com objetividade, clareza e precisão, como tal feito exige; por isso, “os elementos textuais, materializados na escrita, é que devem ser convertidos em categorias analíticas, em referenciais coerentes, não um leitor imaginário situado fora do texto” (GOUVEIA, 2011, p. 71 e 72). Neste ponto, apesar de compreender a objetividade que elaborar uma teoria exige, acreditamos na relevância (e urgência) de inserir a instância receptiva na teoria, pois se nela o papel do leitor não pode (ou deve) ser considerado, como afirma Gouveia, essa premissa desconsidera o protagonismo do leitor ante o processo de leitura, o que é antagônico à crença de que só há sentido no texto quando esta instância receptiva entra em ação, como vê-se na Estética da Recepção.

Poe ainda se propõe a demonstrar o *modus operandi* do seu poema *O corvo*, no qual se refere a três procedimentos: a extensão, aqui já mencionada, a beleza e o tom. Apesar deste ensaio, *A filosofia da Composição* (1842), ser exaltado pela crítica como uma referência monumental, Gouveia o considera um dos textos mais pobres da teoria poética e narrativa, afirmando que “não se trata de uma elaboração teórica de nível, mas sim de um depoimento de criança, aliás, pouco válido, pois oferece em seu texto uma experiência singular, o seu modo de construir um poema ou um texto narrativo, privilegiando o epílogo” (GOUVEIA, 2011, p. 68). Além de apontar esta problemática, de tentativa de elaboração de uma teoria a partir de uma situação particular e subjetiva, Gouveia também se posiciona criticamente em relação às ideias do escritor americano sobre o *tom* e a *beleza*, que vemos a seguir:

A beleza é o território do poema. [...] Tomando, pois, a Beleza como meu território, minha próxima pergunta dizia respeito ao tom de sua mais elevada manifestação – e todas as experiências demonstram que o tom em questão é o de tristeza. A Beleza de qualquer tipo, quando desenvolvida ao máximo, invariavelmente excita a alma sensível a ponto de levá-la às lágrimas. A melancolia, portanto, é o mais legítimo de todos os tons poéticos (POE, 2019, p.62 e 63).

O trecho acima nos mostra um dos problemas da teoria de Poe, quando considerada na contemporaneidade: a limitação e uniformização dos conceitos. A beleza, segundo ele, é a única tese poética verdadeira, enquanto o tom do poema deve ser necessariamente de tristeza; o autor ainda considera que a beleza excita a alma sensível a ponto de levá-la às lágrimas, tornando coletivo e uniforme o efeito causado pelo texto no leitor; assim, todos os leitores recepcionariam a obra de forma igual, ao menos aqueles de “alma sensível” – outro termo impreciso, vago, subjetivo e limitador. Com base nisso, Gouveia considera que Poe “uniformiza a condição dos leitores, como se todos fossem reagir com lágrimas, atingidos em sua ‘alma sensível’” (GOUVEIA, 2011, p. 72); assim, haveria uma uniformização também em relação à natureza receptiva. Lembramo-nos, então, do trecho aqui já referido, onde o crítico pessoense menciona a ideia de que não há o leitor, mas uma variedade imensurável de leitores, o que contesta o fato de que a recepção aos textos será sempre aquela esperada pelo escritor. Apesar desses conceitos referirem-se mais diretamente ao território do poema, percebemos a característica cabal presente na teoria de Poe: a ideia de totalidade e unidade presentes nas conceituações de constantes variáveis do texto. Tal fato nos comprova a dificuldade em definir o gênero. Júlio Cortázar, outro grande nome ao falarmos sobre teoria do conto, menciona de forma metafórica essa problemática:

E chega o dia em que podemos fazer um balanço, tentar uma aproximação apreciadora a esse gênero de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão mistério da poesia em outra dimensão do tempo literário” (CORTÁZAR, 2008, p.149, grifo nosso).

O autor nominaliza essa narrativa curta como esquiva e antagônica, secreta, caracol da linguagem e irmã mistério da poesia, terminologias que nos confirmam a problemática de definição em torno do gênero, além de não dirimirem, objetivamente, o que seria, de fato, o conto. Ele ainda completa: “Ninguém pode pretender que só se devam escrever contos após serem conhecidas suas leis. Em primeiro lugar, não há tais leis; no máximo cabe falar de pontos de vista, de certas constantes que dão uma estrutura a esse gênero tão pouco classificável” (CORTÁZAR, 2008, p.149). Assim, reiteradamente, apesar da sua tentativa de elaboração de

uma teoria do conto, o autor reconhece a dificuldade de classificação que gira em torno deste tipo de narrativa, o que explica, também, as imprecisões em suas próprias conceituações, como vemos no trecho a seguir:

Porque um conto [...] se move nesse plano do homem onde a vida e expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência (CORTÁZAR, 2008, p.150, grifo nosso).

Novamente, o autor utiliza-se de metáforas para conceituar seu objeto de estudo. É evidente que compreendemos, em certo grau, a tentativa de externar o fato do conto trazer esse ponto de verossimilhança com a vida de forma concisa (se comparado ao romance, por exemplo); mas concordamos com Gouveia quando ele acusa Cortázar de não conceber suas ideias quanto ao conto com objetividade; segundo ele, as terminações de Cortázar para as conceituações “não têm qualquer referencial teórico [...] constituem imagens poéticas voláteis, próprias da criatividade artística, porém prejudiciais ao conceito” (GOUVEIA, 2011, p.17). Ademais, como mencionamos anteriormente, o autor considera o conto como uma espécie de “fotografia de um momento singular da vida”, uma escolha de um momento significativo. Diante disso, porém, destacamos a singular importância do autor argentino para a teoria da literatura, pois ele contribui com conceitos basilares que continuam sendo propagados até os dias de hoje; as ressalvas devem-se, como dito anteriormente, a algumas terminologias que sugerem uma indefinição e, como também ocorre em Poe, a limitações que se referem a diversidade desse objeto de estudo com suas variáveis e inconstâncias.

Outro problema apontado por Gouveia, na teoria de Cortázar, é a noção de *limite* para a distinção do conto e do romance. Cortázar recorre à definição francesa que dita que se um conto exceder vinte páginas já é considerado como *nouvelle* (em português, seria o romance); ele afirma também:

Precisamente, a diferença entre o conto e o que os franceses chamam *nouvelle* e os anglo-saxões *long short story* se baseia nessa implacável corrida contra o relógio que é um conto plenamente realizado [...]. Isto não quer dizer que contos mais extensos não possam ser igualmente perfeitos, mas me parece óbvio que as narrações arquetípicas dos últimos cem anos nasceram de uma impiedosa eliminação de todos os elementos privativos da *nouvelle* e do romance, os exórdios, os circunlóquios, desenvolvimentos e demais recursos narrativos (CORTÁZAR, 2008, p.228).

Assim, apesar de admitir a existência de contos longos, Cortázar concorda, de certa maneira, com a conceituação dada por Poe em sua teoria, também quantitativista e avessa a digressões narrativas, o que se confirma no trecho seguinte:

Todo comentário ao acontecimento em si (e que em forma de descrições preparatórias, diálogos marginais, considerações a posteriori alimentam o corpo de um romance e de um conto ruim) deve ser radicalmente suprimido. Cada palavra deve confluír, concorrer para o acontecimento, para a coisa que ocorre e esta coisa que ocorre deve ser só acontecimento e não alegoria [...] ou pretexto para generalizações psicológicas, éticas ou didáticas (CORTÁZAR, 2008, p.122, grifos do autor).

Assim, de acordo com o trecho, percebemos que as descrições preparatórias e diálogos marginais são considerados improdutivos e figuram como digressões e excessos para os dois teóricos do conto; eles devem ser *radicalmente suprimidos*. O argentino também indica que utilizar o texto literário como pretexto para outras generalizações – psicológicas, éticas ou didáticas – ou como veículo de um efeito extraliterário, colocaria a perder o sentido antiquíssimo atribuído ao conto⁴² (o que seria excludente para contos de autores modernos e contemporâneos que imprimem uma carga filosófica e psicológica em seus contos). Gouveia chama esta abordagem quantitativa de ambos os autores de “critério empobrecedor”, pois além de referir-se à extensão do texto, também serve de base para avaliar personagens, tempo, espaço e outras categorias. Ele questiona:

Ora, que diferença haveria entre o personagem de um conto e o de um romance? O máximo que a crítica consegue enxergar diz respeito à extensão, ou seja, o personagem do romance é enfocado de uma forma mais dilatada, enquanto o do conto é reduzido a um enfoque mais circunstancial. O mesmo procedimento preside à apreciação de outras categorias – tempo menor, espaço menor –, o que culmina em redundância, além de só ter sentido para a forma abstrata do conto (GOUVEIA, 2011, p.24).

Assim, esse critério não seria válido para uma teoria “restrita” ao conto, já que o processo de construção dos elementos narrativos seria o mesmo para um romance ou conto; o único traço diferencial residiria, quase exclusivamente, a sua extensão. Diante disso, considera que o número de páginas não só não sintomatiza a qualidade do texto nem sua classificação como gênero, mas também “não é necessariamente correlato às categorias internas do conto, uma vez que [...] pode ocorrer uma notável disparidade entre uma categoria e outra – um espaço único, por exemplo, e um tempo indefinido – e também entre as categorias e as páginas” (p.25).

⁴² Nesse ponto, ele nos relembra das três acepções de conto de Julio Casares: 1. Relato de um acontecimento; 2. Narração, oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. Fábula que se conta às crianças para diverti-las.

Através desta consideração, lembramo-nos do romance *A paixão segundo G.H.* (2020), de Clarice Lispector, que se passa quase exclusivamente no quarto da personagem e compreende um curto período de dois dias, sendo distribuída numa trama de cento e oitenta e oito páginas; inversamente, o conto de Borges, *El inmortal*, que contém vinte páginas, compreende quase dois mil anos de história. As obras nos revelam, portanto, o limite do critério quantitativo, não só para o gênero conto, mas para o texto literário em si, comprovando a ideia de Gouveia de que não há correlação, obrigatoriamente, nem entre as categorias internas do conto e nem entre o número de páginas e as categorias narrativas. Somados a essa problemática, aparecem também os minicontos, como os de Clarice Lispector e Dalton Trevisan, com uma linha ou poucas linhas.

A partir disso, essa frágil noção de limite, norteia a qualificação das constantes universais do conto: a significação, a intensidade e a tensão. Segundo Cortázar, “um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta” (CORTÁZAR, 2008, p. 152 e 153); por considerar a definição um tanto subjetiva, acrescentamos também a seguinte:

A ideia de significação não pode ter sentido se não a relacionarmos com as de intensidade e de tensão, já que não se referem apenas ao tema, mas ao tratamento literário desse tema, à técnica empregada para desenvolvê-lo. E é aqui que, bruscamente, se produz a distinção entre o bom e o mau contista (CORTÁZAR, 2008, p.153, grifo nosso).

Em ambas, é difícil definir com clareza o conceito de significação – apesar de se proporem a isso –, mas percebemos que o autor estreita a relação entre os três conceitos – intensidade, tensão e significação – que, segundo ele, não estão relacionados apenas ao tema escolhido, mas principalmente ao tratamento que se dá a ele, e à técnica escolhida para realizar a história narrativa. Gouveia, diante disso, afirma que relacionar ou reconhecer esta relação intrínseca entre as categorias não é um procedimento específico do conto, de acordo com ele: “o que Cortázar constata como ‘constante’ estrutural do conto pode ser encontrado em um romance, uma crônica, uma novela, uma epopeia clássica, um salmo bíblico” (GOUVEIA, 2011, p.29). A partir desta imprecisão conceitual, o crítico paraibano nos apresenta o que considera um traço distintivo do conto. Ele declara:

Um tema significativo não é exclusivo de nenhum gênero literário; mas, mediado pela intensidade e inseparável dela, aqui estaria a distinção ontológica do conto, porque essa forma particular de significação referir-se-ia unicamente a um gênero de extensão menor, o que exclui as novelas, as epopeias e os romances (GOUVEIA, 2011, p.29).

Assim, haveria uma relação inseparável entre a significação e a intensidade, ligação exclusiva na narrativa curta. Mas Gouveia deixa claro que para validar essa afirmação, muitos outros questionamentos teriam que ser respondidos, e elenca:

a) Essa relação inseparável entre significação e intensidade também não pode ser detectada em um poema curto, uma crônica, um episódio bíblico, que não se subsumem à condição ontológica de um conto? b) Essa diferenciação não continua calcada sobre o critério da quantidade? c) Que outro critério poderia ser empregado para distinguir o conto? d) Qual seria, por exemplo, a diferença efetiva entre o narrador de um conto e o narrador de um romance? Essa indagação, crucial para a teoria do conto, é extensiva às demais categorias: personagem, ação, tempo, espaço, linguagem, simbologia, tema etc (GOUVEIA, 2011, p.29).

Com esta provocação, percebemos que Gouveia deseja nos provar a necessidade dessas ditas constantes do conto passarem por um estudo mais apurado e detido, o que ele afirma que foi feito pelos estudiosos do romance, desde Lukács, que vêm trabalhando na elucidação de todas as categorias narrativas, diferentemente dos teóricos da narrativa curta, que, segundo ele, não conseguem avançar nesse sentido. E é nesse ponto que o autor apresenta a grande teoria de seu ensaio: a de que *não há*, de fato, *uma teoria do conto*, pois a teoria do romance é, por vezes, suficiente para definir como os elementos narrativos engendram-se no conto, além de suas constantes. Ele afirma, por exemplo, que excluindo-se a brevidade, não há diferenças entre a linguagem contística e romanesca. Vejamos:

Em que uma linguagem contística, em sua natureza idiomática, se diferencia de uma linguagem romanesca? Qual o empecilho para os dois gêneros utilizarem a mesma linguagem? Isso demonstra o quanto são iguais, distinguindo-se não em sua natureza, mas pela contingência da dimensão (GOUVEIA, 2011, p.30, grifo nosso).

Assim, diante da semelhança de ambos, o autor indica que aquilo que os diferencia é a “contingência da dimensão”, o que nos remonta à extensão de alguns aspectos narrativos, ou, de forma mais clara, ao fato de que todas as categorias do romance podem ocorrer no conto, mas a diferença reside na frequência, no uso mais abreviado, na quantidade.

Adiante, prosseguindo sua análise, Gouveia debruça-se um pouco mais sobre a *intensidade* na teoria de Cortázar, definida pelo crítico argentino no trecho a seguir: “O que chamo intensidade num conto consiste na eliminação de todas as ideias ou situações intermédias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite e mesmo exige” (CORTÁZAR, 2008, p.157). O conceito, assim, consistiria na eliminação dos recheios, dos excedentes, daquilo que “sobra no discurso narrativo”, ideia já trazida em Poe. Gouveia (2011), além de especificar melhor quais seriam esses ditos elementos excedentes, também aclara o fato

de que eles podem ser, contrariamente ao que Cortázar menciona, relevantes, a depender do texto. Declara:

A eliminação das situações intermediárias em uma narrativa, compreendendo-se aí descrições, pensamento dos personagens, intrusões do narrador, possibilidades de mudança de foco, é questionável em muitos aspectos. Em primeiro lugar, é precipitado confundir de forma apriorística, as digressões ou outros “recheios” com fases de transição ou componentes extensivos que venham a prejudicar a dinâmica do conto. Ao longo de vários anos dedicados à pesquisa da importância das digressões no conto, temos conseguido identificar momentos notáveis em que esse procedimento [...] pode não apenas revelar criatividade e prolepses simbólicas aos conteúdos centrais, mas também questionar a própria noção de conto em seus modelos clássicos (GOUVEIA, 2011 p.34, grifo nosso).

Assim, diferentemente do pensamento de Cortázar (e outros teóricos como Imbert e Poe), de que as digressões prejudicariam a dinâmica do conto e seriam, de certo modo, desnecessárias, Gouveia considera a relevância desse procedimento, identificando uma serventia e até um benefício em seu uso – como o de revelar criatividade e prolepses simbólicas aos conteúdos principais da narrativa. Este destaque e papel das digressões na narrativa, inclusive, seria um ponto de contestação à noção de contos nos modelos clássicos, o que o autor comprova através do conto de Machado de Assis *Pai contra mãe*, em que os cinco primeiros parágrafos funcionam como introdução ao plano fabular. Estes excedentes, segundo Gouveia,

Justificam-se esteticamente pelo primor da escrita, pelo excesso de detalhes da violência, e mesmo eticamente pela preservação de uma memória histórica fundamental à compreensão das contradições de Cândido Neves e da sociedade que legitima sua profissão (GOUVEIA, 2011, p.38).

Através do trecho, percebemos que a intensidade figurará nesta narrativa de forma tardia, mas este não seria o caso de um “recheio improdutivo”; a digressão, neste caso, é adotada com o propósito de enriquecer a narrativa; portanto, julgar esse e outros contos de Machado de Assis com base nos conceitos da teoria do conto seria “tolher a criatividade e mutilar o próprio alcance da obra” (GOUVEIA, 2011, p. 39), o que se estende a outros autores como Caio Fernando Abreu, Clarice Lispector, Guimarães Rosa, Hilda Hilst, dentre outros, em que a teoria de exclusão dos ditos recheios improdutivos não se aplicaria, pois passam a ser parte essencial da narrativa.

Além da intensidade, há outra constante do conto definida por Cortázar: a *tensão*. Ela é conceituada como uma “*intensidade* que se exerce na maneira pela qual o autor nos vai aproximando lentamente do que conta” (p.157, grifo nosso); e ainda: “Mas tanto a intensidade da ação como a tensão interna da narrativa são o produto do que antes chamei o ofício de escritor” (p.157, grifo nosso). No primeiro trecho, percebemos que a tensão estaria relacionada

à capacidade do conto de gerar expectativas no leitor e segurar sua atenção, ligando-se, assim, a recepção; no segundo, o elemento que ganha relevo é o escritor e sua capacidade de imprimir as constantes de intensidade e tensão na narrativa. Em ambos os trechos, o leitor⁴³ e o escritor, elementos externos à narrativa em si, ganham destaque, e este é o problema apontado por Gouveia no conceito. Portanto, mais uma vez, percebemos que o autor desconsidera a dimensão receptiva como importante na teorização, diferentemente de Silva (2016), que considera o leitor como parte importante em qualquer teoria narrativa, autor que trataremos mais adiante. Portanto, diante das reflexões feitas, precisamos reconhecer a pertinência destas teorias clássicas para a literatura, mas também é preciso compreender que estas produções do século XIX não acompanham a diversidade literária que foi produzida no campo literário após essas publicações; menos ainda a pluralidade literária de nosso cenário atual. Por isso, faz-se evidente a necessidade de revisitação dos aspectos do conto, principalmente aqueles que singularizam e unificam os conceitos. No tópico seguinte, para fins didáticos, completaremos essas discussões, acrescentando algumas ideias e resumindo reflexões discutidas até aqui. Ademais, acrescentaremos algumas percepções de Silva (2016) sobre a teoria do conto, pois, além de considerar o contexto tão plural de nossa literatura contemporânea, também propõe um caminho possível para dirimir algumas dúvidas e incertezas que permeiam o gênero conto.

3.2.1 Os limites da teoria nos contos modernos e contemporâneos: conclusões e “soluções”

Como dito até então, alguns problemas foram apontados por Gouveia (2011) na teoria do conto até o presente momento elaborada. O primeiro deles diz respeito à própria inexistência de uma teoria que dê conta das características peculiares do gênero. Quanto a isso, o autor nos mostra a dificuldade de comprovação de características e procedimentos que sejam constantes *apenas no conto* e não contemplem também outros gêneros literários, como ele menciona no trecho seguinte:

Todas as categorias do romance podem ocorrer no conto – a diferença está na frequência, no uso mais abreviado, enfim na quantidade. Mas as teorias do conto – ou supostas teorias – não exploraram até o momento as diferenças de ordem ontológica, situando-se aquém dos teóricos do romance (GOUVEIA, 2011, p. 30).

⁴³ Discordamos do autor, neste ponto, considerando que estas instâncias, principalmente o leitor, devem sim ser consideradas na teoria, já que sem ela o ato de leitura não teria sentido ou fim em si mesmo.

A diferença entre o tratamento dado a essas diferentes narrativas, conto e romance, estaria ligada ao uso mais abreviado, frequência ou quantidade das categorias narrativas, mas não ao modo de criação da personagem ou de representação do tempo e do espaço, por exemplo; ou seja, os elementos estruturais em ambos os gêneros parecem resultar de processos semelhantes de criação e composição. Entretanto, apesar das semelhanças entre os gêneros, o autor deixa claro que há, entre os teóricos do romance, um esforço pela atualização da teoria, o que faltaria à teoria do conto que, nas palavras do autor, permanece estagnada, com ideias fixas e repetitivas, sendo uma postura contraproducente e alienada diante de objeto tão plural como a arte. Essa falta de atualização perpetua a homogeneidade nas características do conto, como, por exemplo, a necessidade de concisão e objetividade a ser atingida (e *intensidade*), o que presumiria que digressões fossem evitadas, sendo consideradas recheios improdutivos. Mas, quanto a isso, Gouveia (2011) deixa claro como essas ditas constantes não são suficientes para abarcar os contos produzidos do século XX em diante, em que as digressões passam a ser, por vezes, elementares na construção narrativa, tendo um objetivo e intuito pré-estabelecido. É o caso de muitos dos contos modernos, em que se utilizam como procedimento central para construção das personagens o *fluxo da consciência*, técnica narrativa que tem como objetivo representar o fluxo do pensamento humano de forma desorganizada e confusa, conforme ele ocorre mentalmente, o que implica necessariamente em desconexões e descontinuidades. Por isso, Gouveia considera:

Os contos do fluxo da consciência não admitem a interpretação do detalhe como algo que encerra importância menor. Ao contrário: a técnica narrativa – a mais fragmentária da história da literatura ocidental – rompe constantemente com a noção de um todo contínuo, exibindo detalhes aparentemente esparsos, inúteis, mas de significação simbólica essencial no processo meditativo do personagem (GOUVEIA, 2011, p. 62, grifo nosso).

Desse modo, esta técnica, considerada pelo autor como a mais fragmentária da literatura ocidental, rompe com a ideia de unidade e totalidade trazida por Poe e Cortázar em suas teorias, pois o detalhe, neste caso, não tem importância menor na narrativa; pelo contrário, como Gouveia afirma, ele tem significação simbólica essencial nesse processo mental e meditativo do personagem. Além disso, as digressões da obra, muitas vezes mediadas pelo fluxo da consciência, resultam da necessidade interna de figurar a *extrema fragmentação* do personagem, a loucura, os pensamentos conflituosos, as alucinações e o excesso de desconexões que retratam o isolamento depressivo, o que as torna estruturais na trama. Desse modo, “as divagações e os excessos, condenados antes como prejudiciais à unidade fabular, tornam-se fundamentais. A exceção regulariza-se; qualquer negação desse procedimento inversor é fruto

de uma *leitura mutiladora*” (GOUVEIA, 2011, p. 48, grifo nosso). Nesse caso, desconsiderar o fluxo da consciência como elemento fundamental, não só para a construção narrativa, mas também para a interpretação do texto, é empobrecer a leitura e despersonalizar os próprios elementos que o texto nos dá.

Estas conceituações limitadoras se estendem, também, às categorias narrativas como a ação, o espaço e o tempo, tidas como unidades. Segundo Gouveia, a categoria do espaço é reduzida pela teoria do conto a lugares externos ao personagem, sem considerar os espaços introspectivos. Ele afirma:

As narrativas mais destoantes do século vinte privilegiam, em excesso, lugares tênues e amorfos da mente, seja em forma de matéria consciente, pensada em fluxo incessante e desconexo, seja em matéria inconsciente, como descrições de conteúdos disformes de sonhos (GOUVEIA, 2011, p.59, grifos do autor).

De acordo com o trecho, algumas narrativas do século vinte privilegiam não os espaços físicos, mas os introspectivos, relativos à mente das personagens. Assim, percebemos novamente a presença do fluxo da consciência na narrativa, que pode provocar, também, repercussões nos próprios elementos narrativos. Isto ocorre, pois a própria construção desconexa dos pensamentos da personagem costuma interferir nas descrições narrativas – da ação, do tempo, do espaço etc –, que nem sempre são apresentadas com clareza e objetividade – e até lucidez –, justamente pela natureza confusa que se quer imprimir à narrativa. Assim, há contos em que o espaço físico e exterior, puro e simples, seria insuficiente para uma leitura considerada proficiente, tal como em *William Wilson*, de Edgar Allan Poe, e *O papel de parede amarelo*, de Charlotte Perkins Gilman. Neles, não há como desconsiderar as desconexões que ocorrem não só no espaço, mas também no tempo e no discurso das próprias personagens, resultado da psicose que as envolve, e, muitas vezes, do pensamento excessivo e obsessivo delas. Além disso, Gouveia considera que nos contos que radicalizam o fluxo da consciência, o tempo se torna diluído e variável, devido à sua natureza íntima, psíquica e incongruente, e a vagueza na descrição mnemônica dos personagens impede que seja identificada a unidade física do tempo ou os seus limites.

O autor também afirma que em casos mais radicais de utilização do fluxo da consciência, ele se concretiza de forma discrepante e prolixa, através de manifestações fugazes e repetitivas, *jamaís convergindo para uma unidade*. Ele coloca:

O fluxo da consciência não é uma meditação organizada, planejada, mediatizada por uma decisão objetiva do sujeito; não segue nenhum tópico temático ou analítico que seja único; é, antes, um conjunto de dissociações de ideias e sentimentos que embaraçam a consciência do personagem e revelam

sinais de insegurança da própria consciência, passível de infiltrações desagradáveis de outras instâncias da mente (GOUVEIA, 2011, p.65).

Diante disso, percebemos que a unidade, seja de ação, tempo ou espaço, não é uma constante para contos que contêm, estruturalmente, uma representação fragmentária, difusa e confusa da vida, do espaço e do tempo.

Outro problema seria a ideia de *unidade de ação*, mencionada por teóricos como Massaud Moisés (1978), que considera que o conto se diferencia dos demais gêneros pela univalência e univocidade do conflito dramático, o que implica dizer que só há um conflito no conto, uma única situação dramática, como ele frisa no trecho seguinte: “O conto aborrece as digressões, as divagações, os excessos. Ao contrário, exige que todos os seus comportamentos estejam galvanizados numa única direção e ao redor dum só drama” (Moisés, 1978, p.20-21). Nesse ponto, Gouveia observa que essa definição de Massaud Moisés compreende muitos contos, mas que, por ser uma conceituação unitária, desconsidera outras linhas de realização artística; ele afirma: “A extensão da ação – assim como do tempo e do espaço – é uma das maiores lacunas não apenas de Massaud Moisés, mas de toda uma tradição teórica que vem procurando, desde Allan Poe, delimitar as unidades do conto” (p.48). O crítico pessoense cita o conto *A igreja do Diabo*, de Machado de Assis, como exceção à regra apresentada na teoria de Massaud, declarando que enxerga nesta narrativa uma pluralidade dramática que funciona como um dos aspectos decisivos dos contos atípicos. Estes, por sua vez, minimizam a ação e hiperbolizam a introspecção, problematizando a própria noção de presente; neles, “as digressões psicológicas constituem o próprio corpo do texto” (p.48) e os aparentes excessos tornam-se essenciais para a trama. Como já mencionamos anteriormente, é comum que isso ocorra em contos em que o fluxo da consciência participe ativamente como procedimento central na narrativa; percebemos, então, que essas “divagações” são muito próprias de contos com grande carga emocional, psicológica e filosófica. Sobre estes textos, Gouveia declara:

As frases são propositalmente obtusas, em alguns casos quase ininteligíveis. Tais ocorrências são atípicas não propriamente no corte dado no enredo, mas na assimilação de muitas dúvidas existenciais dos protagonistas, o que suplanta a unidade de ação e, a priori, não caberia na univalência do conto (GOUVEIA, 2011, p.49).

Assim, percebemos que a unidade de ação fica em segundo plano em relação às crises existenciais das personagens; além disso, algumas vezes, a própria linguagem narrativa dificulta a apreensão do sentido. É o caso do conto *O espelho*, de Guimarães Rosa, citado por Gouveia como conto filosófico e digressor em relação à unidade de ação, tanto pela reinvenção de palavras, procedimento típico do autor, quanto pelos sintagmas singulares que tornam a

recepção mais truncada. Além dele, o crítico pessoense acrescenta como exemplo o conto de mesmo título de Machado de Assis; ambos propõem a reflexão filosófica que poderia ser resumida com o pensamento socrático: “Conhece-te a ti mesmo”. Em Guimarães Rosa, o protagonista busca encontrar-se, compreender-se enquanto indivíduo, e, em certo ponto, metaforicamente, “perde-se” no espelho, invisibiliza-se. Em Machado de Assis, por sua vez, o personagem principal entra em conflito com a descoberta de seu profundo desconhecimento de si mesmo, não se reconhecendo sem sua farda de alferes⁴⁴. Esses contos, segundo Gouveia:

Coerentes com sua finalidade filosófica, não podem se limitar a uma história contada, ainda mais em linha intensiva. O conflito do conto [...] infiltra-se nas próprias *ideias debatidas*. Em ‘O espelho’, tanto de Machado de Assis quanto de Guimarães Rosa, o *conflito dos fatos é inseparável do conflito representado pelo ato de contar e pelo esforço retórico dos protagonistas em convencer* seus ouvintes ou ao menos ser coerentes. Nessa medida, os conteúdos apresentados não bastam por si mesmos – e *então o discurso persuasivo é tão central quanto os fatos narrados*” (GOUVEIA, 2011, p.54, grifo nosso).

O trecho acima nos revela como as duas narrativas são atípicas, tendo como foco narrativo um *discurso eminentemente persuasivo*, incomum ao gênero conto. Nos textos, o conflito está diluído nas próprias ideias debatidas, mas, de acordo com Gouveia, “tal desequilíbrio, antes de constituir um defeito ou uma digressão negativa, é inerente a essa vertente contística que, a rigor, problematiza o espaço privilegiado do conto, reservado, *a priori*, para elaborações condensadas” (p.55).

Assim como Gouveia, Silva (2016) considera que há limitações nas teorias tradicionais sobre o conto. De acordo com ele, se considerarmos as produções modernas do gênero elas devem ser *repensadas* por serem insuficientes. O autor afirma, quanto ao conto e ao romance:

A minha preocupação, neste momento, é quanto ao fato de termos consciência de que o conceito de conto e romance não mais dão conta de todos os textos que são situados no âmbito destes gêneros e que, diante desta realidade, *não cabe a discussão de negar os conceitos existentes e que tanto explicaram estas duas formas de prosa*. Mas aposto na ideia de que *re-pensar os conceitos de prosa, narrativa*, tomando por base o conto e o romance, partindo de seus princípios básicos, é fundamental para que *os leitores* possam encontrar, pelo menos quanto à imediatez da discussão, uma possível e coerente explicação (SILVA, 2016, p.25 e 26, grifo nosso).

Diante do trecho, destacamos dois pontos que nos revelam uma postura diferente deste autor no que diz respeito às teorias do conto, se a compararmos às de Gouveia (2011). Em

⁴⁴ “O alferes eliminou o homem. Durante alguns dias as duas naturezas equilibraram-se; mas não tardou que a primitiva cedesse à outra; ficou-me uma parte mínima de humanidade. Aconteceu então que a alma exterior, que era dantes o sol, o ar, o campo, os olhos das moças, mudou de natureza, e passou a ser a cortesia e os rapapés da casa, tudo o que me falava do posto, nada do que me falava do homem. A única parte do cidadão que ficou comigo foi aquela que entendia com o exercício da patente; a outra dispersou-se no ar e no passado. Custa-lhes acreditar, não?” (ASSIS, 2001, p.46).

primeiro lugar, Silva não renega os conceitos até então elaborados nas teorias, mas prefere, como coloca, *repensá-los*, acreditando ser mais urgente encontrar uma solução, mesmo que não conclusiva, para o “problema conceitual” em volta das teorias elaboradas. Ele declara:

O problema da teoria literária se coloca como urgente neste momento em que é necessário abrir espaço para uma discussão em torno das “formas narrativas” do “gênero literário prosa”, sobretudo do conto e do romance, *visto que os antigos conceitos ou definições não suportam nem comportam* a emergência de obras que logo são alocadas na camisa de força em que se tornaram os conceitos em discussão, servindo como base precisa de leitura e interpretação do gênero literário apenas quando o leitor estiver diante de textos que corroborem o *ideal de conto e de romance idealizados pelos conceitos clássicos* (SILVA, 2016, p.24 e 25, grifo nosso).

Assim, percebemos que Silva considera que tentar enquadrar muitas das narrativas atuais nas teorias clássicas resulta numa atitude engessada e sem êxito, tendo em vista o ideal de conto e de romance que elas trazem em si, o que faz com que poucos textos atuais possam ser “moldados” nessas fôrmas. Em segundo lugar, destacamos também a preocupação do autor com o leitor, que será reiterada em outras passagens, como:

Como prever e encontrar saídas para este tipo de aporia, *sobretudo se surgidos em contextos escolares, quando leitores em formação procuram estabelecer suas bases de entendimento quanto aos gêneros, aos conceitos, à (im)precisão da linguagem* através das quais são plasmadas no suporte aquilo que é intenção autoral, que é da circunscrição do projeto de autoria e que deve ser lido-interpretado pelo sujeito? *O que dizer ao aluno da educação básica, esteja ele cursando o fundamental ou o médio, ou até mesmo o aluno egresso aos cursos de Letras, em seus primeiros contatos com a literatura e suas bases semântico-interpretativas?* (SILVA, 2016, p.24)

Notadamente, Silva estende sua preocupação em relação ao problema conceitual, não só ao meio teórico, o qual elabora e promove estas teorias literárias; nem só, também, ao meio acadêmico, público-alvo de leitura destas premissas; mas a estende – colocando-se não só como pesquisador, mas como professor – aos alunos/leitores no contexto escolar, e às possíveis dúvidas e incertezas que poderão surgir em torno desses gêneros, o que reitera no trecho a seguir:

É preciso atender a toda uma demanda de alunado que se vê desencontrado, diante dos mesmos e reiterados conceitos dos manuais de literatura, no que tange ao modelo teórico com o qual costumamos trabalhar, os conceitos e os tipos de escritas que surgem na atualidade nem sempre sendo possível estabelecer a relação conceito-teoria-texto numa razão proporcionalmente absoluta (SILVA, 2016, p.31)

Como vemos, esta preocupação com o aluno é pungente em Silva (2016), o que torna seu texto muito atual, considerando que os documentos oficiais de educação de nosso país têm buscado, cada vez mais, considerar o aluno como um sujeito ativo e participativo no processo de ensino; além disso, no campo literário, as ideias da Estética da Recepção são uma realidade,

o que faz com que uma metodologia participativa seja almejada ou colocada em prática por muitos professores. Assim, Silva demonstra sua preocupação em dirimir as dúvidas desses alunos em relação à classificação de gêneros literários narrativos, algo muito comum na rotina dos docentes. Entretanto, como o autor afirma, o problema reside na dificuldade que, muitas vezes, até o professor possui em classificar esses textos com base nas teorias tradicionais do conto.

O autor também reflete sobre os entraves na classificação dessa narrativa breve diante dos diferentes contos ou minicontos contemporâneos, como o conto “Por Deus”, de Ivana Arruda Leite (“Tira essa faca do meu peito e enterra o pau. É muito mais confortável”), que utiliza como exemplo para comprovar esta dificuldade diante da teoria clássica sobre o gênero. Além disso, insere o hibridismo na produção dos textos contemporâneos como outro ponto problemático, pois inseri-los em um único gênero, por vezes, torna-se uma tarefa difícil e quase impossível, como é o caso do livro *Papel manteiga para embrulhar receitas*, de Cristiane Lisboa (1981). A ficha catalográfica do livro o classifica como *Gastronomia-ficção*, entretanto, Silva coloca:

Pela brevidade dos escritores, pela autonomia dos textos e receitas, podemos falar em contos, uma vez que não há uma história que envolve um herói, narrada por uma voz que exhibe as ações no tempo e no espaço? O termo “cartas” remete o leitor para o gênero epistolar: trata-se de um romance epistolar? Mas os textos [...] mostram-se autônomos, independentes. [...] Como vemos, um texto de difícil classificação pelo uso frequente de um conceito preso a toda uma tradição literária que engessou os gêneros em formas literárias, em protótipos hoje inconsistentes, diante de toda uma produção e estilos que se distanciam dos já de domínio público” (SILVA, 2016, p.35 e 36).

Silva considera o livro da autora como “de difícil classificação”, e, de fato, não chega a classificá-lo em suas explanações. O que ocorre, segundo o autor, é que esta imprecisão e impossibilidade de identificar os textos está ligada aos conceitos obsoletos e engessados da tradição literária, que hoje são em protótipos inconsistentes e que se distanciam de parte da literatura produzida atualmente. Neste ponto, o autor nos propõe uma solução, *não conclusiva e temporária*, dada a urgência, segundo ele, em dirimir as dúvidas em torno dos gêneros narrativos, tanto no meio acadêmico, quanto escolar. Ele considera que muito da produção literária da atualidade se situa na condição dos textos apontados por Josefina Ludmer como *Literaturas pós-autônomas*, que seriam aqueles que se distanciam do *ideal de gênero em prosa*, não cumprindo os estratagemas da forma. Ele declara que essas literaturas:

Não querem ser avaliadas pelos critérios da teoria e da crítica literárias, porque se trata de textos que não querem ser literatura (no sentido tradicional) e, embora o paradoxo se estabeleça, são publicados como literatura (no sentido atribuído hoje) (SILVA, 2016, p.25).

E também:

Pode ser que as escritas literárias de hoje não queiram ser induzidas a se fixarem em gêneros, catalogadas em formas fixas, vez que é próprio da literatura o estranhamento da(s) linguagem(ens) para surtir os efeitos de sentido de cada texto em particular. (SILVA, 2016, p.36)

Em ambos os trechos, fica evidente que muito da literatura produzida não se enquadra nas teorias até então existentes, e, provavelmente, não se desejam enquadrar. Por vezes, a literatura é mesmo disruptiva, excêntrica, exótica, afrontosa, e não deve, pelos próprios princípios em que foi idealizada e criada, encaixar-se. Como o autor também coloca, as grandes cidades são as molas propulsoras que levantam as novidades quanto aos diferentes modos de pensar, fazer, ler, vender, criticar toda uma produção que chamamos de literária. Ele considera que isso não significa a anulação da visão que se tinha sobre literatura, mas declara que “coexistem no tempo presente várias dicções, inúmeros modelos, um leque de temáticas, uma porção de modos experimentais da linguagem nas e pelas literaturas, escritas em que se confundem as textualidades experimentais” (SILVA, 2016, p.50). O autor ainda destaca que pela *complexidade e diversidade* da literatura atual é necessário que hajam *novos parâmetros de leitura* das formas literárias e dos vários gêneros nascidos ou sendo construídos, e, além disso, que deve existir uma flexibilidade quanto aos modos de ver e de entender as produções literárias de hoje, “sem as amarras do preconceito e da discriminação, fato que ameaça todo e qualquer processo de formação de leitura” (SILVA, 2016, p.55).

Assim, diante disso, percebemos que o autor considera que o termo *literaturas pós-autônomas* pode abarcar esses novos textos (principalmente estes muito digressivos e difíceis de categorizar) que têm surgido na atualidade, com seus hibridismos e características inovadoras, peculiares e até experimentais. Como ele mesmo aclara, não é que o conceito de literaturas pós-autônomas funcione como redentor e dê conta de todos os textos da atualidade, mas, segundo ele, essa pode ser uma solução imediatista plausível diante da diversidade de textos tão plurais produzidos hoje, vistos como literatura.

Ademais, diante destas reflexões, ficam evidentes as problemáticas que envolvem o gênero conto e sua teorização, e, mais ainda, ficam claros os problemas de conceituação baseados em modelos ideias e uniformes, principalmente quando consideramos os contos modernos e suas vertentes, que não são contempladas por essa teoria elaborada. A impressão que nos fica é a de que a teoria do conto necessita de atualização diante dessa insuficiência dos

conceitos clássicos diante de tamanha diversidade e pluralidade de formas e realizações (inclusive experimentais) desse gênero nos tempos atuais.

3.3 Desvendando o Fantástico, o Estranho e o Maravilhoso

Quando falamos de literatura fantástica, um dos textos mais tradicionais sobre o assunto é a *Introdução à literatura fantástica*, de Todorov (2017). Pela relevância do texto para o tema aqui abordado, não poderíamos deixar de trazê-lo para estas discussões, apesar de frisarmos que os conceitos introduzidos pelo autor são, por vezes, confusos; apesar disso, tentaremos aclará-los e didatizá-los em nossa explanação, além de inserir outros autores relevantes para as reflexões.

Todorov, ao formular conceituações e definições em torno do fantástico, deixa claro um conceito essencial e basilar de suas ideias: a *hesitação*. Segundo ele “a arte fantástica ideal sabe se manter na *indecisão*” (2017, p.50- grifo nosso); dessa maneira, o leitor deve chegar *quase* a acreditar que a história contada é verdade, duvidando da concretização ou não dos fatos narrados. O autor ainda afirma: “Eis a fórmula que resume o espírito do fantástico. A fé absoluta como a incredulidade total nos levam para fora do fantástico; *é a hesitação que lhe dá vida*” (2017, p. 36, grifo nosso); e completa:

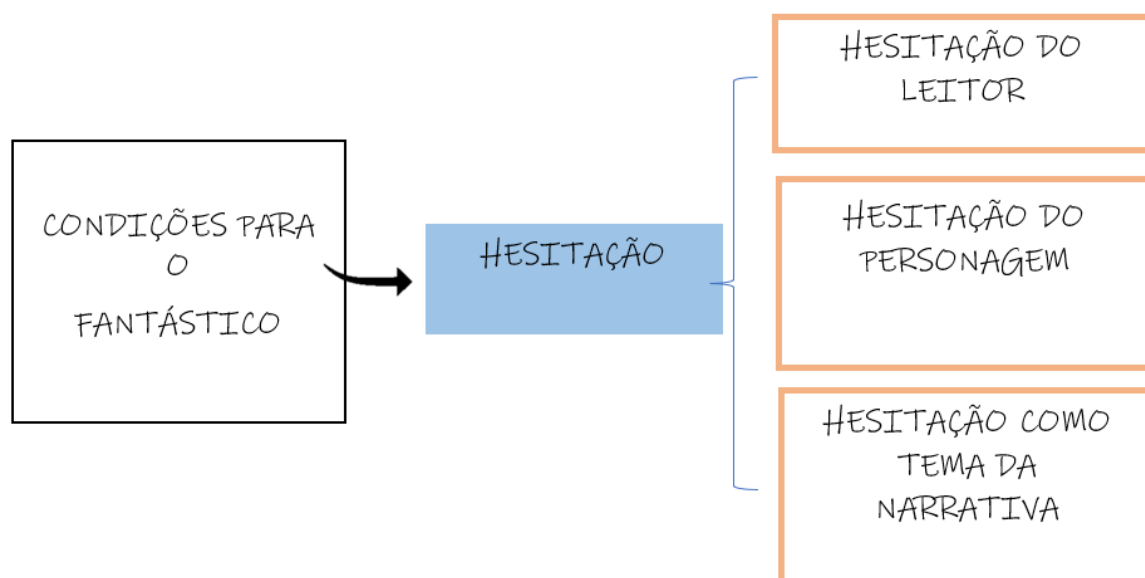
O fantástico implica pois uma integração do leitor no mundo das personagens; define-se pela percepção ambígua que tem o próprio leitor dos acontecimentos narrados. [...] A hesitação do leitor é pois a primeira condição do fantástico. (2017, p.37, grifo nosso).

Com base nisso, Todorov condiciona a classificação do fantástico ao diálogo estabelecido entre texto e leitor – considerando aqui o efeito estético produzido e sua recepção –; este último deve ter uma percepção ambígua sobre a narrativa, ora acreditando que a história narrada seja possível de acontecer “no mundo real e natural”, ora acreditando que ela pertença ao universo do sobrenatural. A hesitação, portanto, é tão essencial que torna-se elemento basilar da definição de Fantástico para Todorov, o que fica ainda mais evidente no trecho a seguir:

Primeiro, é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a *hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural* dos acontecimentos evocados. A seguir, esta *hesitação* pode ser igualmente *experimentada por uma personagem*; desta forma o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo *a hesitação encontra-se representada, torna-se um dos temas da obra*; no caso de uma leitura ingênua, o leitor real se identifica com a personagem. Enfim, é importante que o leitor adote uma certa atitude para com o texto: ele recusará tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação “poética”. Estas três exigências não têm valor igual. A primeira e a terceira constituem verdadeiramente o gênero; a segunda pode não ser satisfeita (2017, p.39, grifo nosso).

Assim, observamos que a primeira condição para que exista o fantástico, como falado anteriormente, é a *hesitação do leitor*, que fica em constante dúvida se os fatos narrados estão no campo do real (explicação natural) ou do sobrenatural. O segundo aspecto, citado por Todorov, entretanto não é, como ele afirma, uma hipótese que ocorra em todas as narrativas fantásticas: a *hesitação experienciada por personagens da trama*⁴⁵. A terceira e última característica citada por ele como condicional para classificação desse gênero é a *hesitação como um dos temas da obra*; o que implica que ela está sempre presente no texto fantástico. Para tornar ainda mais clara a ideia de Todorov, no Quadro 1, esquematizamos as três condições formuladas abaixo:

Quadro 1 – Condições de Todorov para classificar uma obra como Fantástica



Fonte: Todorov (2017)

Através desse esquema, percebemos que uma obra é considerada fantástica, para Todorov, através de certos critérios: um que diz respeito ao leitor e sua experiência com a obra (hesitação do leitor); o segundo, que é inerente à trama e aponta para a própria construção das personagens e sua hesitação diante das vivências da narrativa; e o último, que também diz

⁴⁵ Nesse ponto, lembramo-nos aqui do conto “O papel de parede amarelo” de Charlotte Perkins Gilman (2007), no qual uma mulher adquire um fascínio pelo papel de parede de seu quarto a ponto de observá-lo por horas em seus dias. A personagem passa a ver uma mulher arrastando-se no papel, todas as noites, como se tentasse sair da parede. Diante disso, ela passa a duvidar de sua sanidade, não sabendo se está alucinando ou se tudo o que vivencia é real. Na narrativa, ao final, fica claro o comportamento louco da personagem, que se projeta em suas alucinações e incorpora a mulher “presa no papel de parede”, arrastando-se ao final do conto no chão, igualando-se ao objeto de loucura.

respeito à obra, ao passo que a hesitação deve ser inserida como tema constituinte da ficção. As instâncias relevantes para o autor, a fim de classificar uma obra como fantástica, são o leitor e a obra.

Ademais, baseando-se nesses conceitos de Todorov, Bráulio Tavares (2011), escritor e estudioso do tema, simplifica e aclara a definição de fantástico:

[...] é aquele conjunto de narrativas em que uma situação inexplicável é colocada diante do personagem e do leitor, e durante a história se produz uma oscilação constante entre a possibilidade de uma explicação racional dos fatos (o que remeteria a história para o domínio do Estranho) e a possibilidade de uma explicação sobrenatural (o que a levaria para o reino do Maravilhoso). Quando a narrativa se encerra sem que nenhuma dessas hipóteses predomine, temos o Fantástico (TAVARES, 2011, p.216, grifo nosso).

Com base no excerto, percebemos que o fantástico, o estranho e o maravilhoso são didaticamente explanados: quando não houver explicação racional (estranho) ou sobrenatural (maravilhoso) para os fatos da obra estamos diante do fantástico. Assim, percebemos que é novamente a presença e perpetuação da *hesitação* que caracterizam o gênero. Além disso, no início do trecho o autor afirma que o fantástico é o conjunto de narrativas em que situações inexplicáveis são colocadas diante da personagem e do leitor, relacionando assim a classificação do gênero dentro do domínio da obra (o fantástico “atinge” a personagem) e fora dela, através da recepção do leitor (o fantástico “atinge” o leitor).

Entretanto, não há consentimento dos autores quanto a isso. Lovecraft (1945), por exemplo, não acredita que o fantástico se situa na obra, mas somente na vivência particular do leitor, especificamente quando este experiencia o medo:

A atmosfera é a coisa mais importante pois o critério definitivo de autenticidade [do fantástico] não é a estrutura da intriga, mas a criação de uma impressão específica. [...] Um conto é fantástico muito simplesmente se o leitor experimenta profundamente um sentimento de temor e de terror, a presença de mundo e poderes insólitos (LOVECRAFT, 1945, p.16 - grifo nosso).

Através da citação acima, percebemos que o autor considera como essencial o sentimento de temor e terror vivenciado pelo leitor, o que, de fato, valida a relevância da dimensão receptiva para classificar a obra fantástica. Entretanto, ao declarar que “a *atmosfera* é a coisa mais importante”, Lovecraft acaba transferindo a relevância do papel do leitor para a obra. Para entendermos melhor isto, vejamos como Lins (1976) conceitua o termo “atmosfera”:

[...] designação ligada à ideia de espaço, sendo invariavelmente de caráter abstrato — de angústia, de alegria, de exaltação, de violência etc. —, consiste em algo que envolve ou penetra de maneira sutil as personagens, mas não decorre necessariamente do espaço (LINS, 1976, p.76)

De acordo com a definição de Lins, podemos perceber que a atmosfera pode ser considerada como o tom do texto – que pode ser de angústia, de melancolia, de tristeza etc. Assim, o terror e o medo parecem estar implicados na própria construção atmosférica da narrativa, penetrando nas personagens e sendo captados, também, no processo de leitura, “atingindo” também o leitor. Portanto, é difícil conceber que o sentimento de medo do leitor não tenha, em alguma instância, relação com a própria construção narrativa.

Entretanto, para além destas discussões, faz-se relevante discutirmos outros dois gêneros conceituados por Todorov (2017) e contidos no Fantástico: o *Estranho*⁴⁶ e o *Maravilhoso*. Para isso, ele novamente traz à tona o importante papel do leitor e de seu sentimento de hesitação diante da trama, como elemento basilar também para a classificação destes dois gêneros, como vemos a seguir:

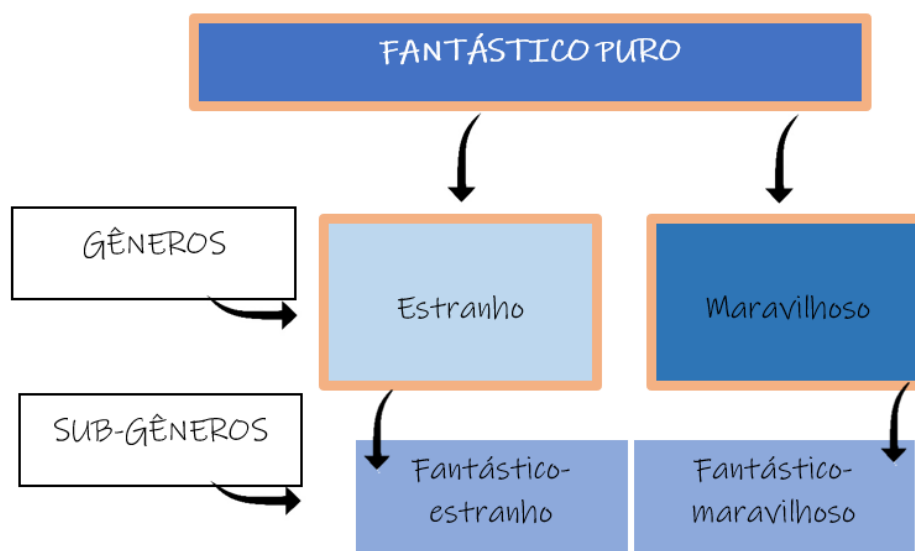
O fantástico, como vimos, dura apenas o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se o que percebem depende ou não da ‘realidade’, tal qual existe na opinião comum. No fim da história, o leitor, quando não a personagem, toma contudo uma decisão, opta por uma ou outra solução, saindo desse modo do fantástico. Se ele decide que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra se liga a um outro gênero: o estranho. Se, ao contrário, decide que se devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso (TODOROV, 2017, p.47 e 48).

Assim, o fantástico só existe enquanto a hesitação do leitor perdura na narrativa; por essa razão “parece se localizar no limite de dois gêneros, o maravilhoso e o estranho, do que ser um gênero autônomo” (p.48). Diante desse conceito, o fantástico, propriamente dito, sobrevive apenas enquanto a dúvida existe, e, utilizando-nos das palavras do autor, ele seria uma espécie de “efeito” que subsistiria apenas em parte da narrativa (p.48). Percebemos, então, que novamente a recepção do leitor faz-se substancial, pois, após vivenciar a hesitação caso decida que a trama está submetida às leis da realidade, ou seja, a fatos conhecidos e reconhecidos naturalmente, estamos diante do estranho; caso decida que está diante de acontecimentos sobrenaturais, fenômenos desconhecidos, estamos diante do maravilhoso.

Destarte, diante desses gêneros que compõem a literatura fantástica, o autor também considera os subgêneros: *fantástico-estranho* e *fantástico-maravilhoso*; pois, segundo ele, nem sempre estamos diante do fantástico puro, estranho puro e maravilhoso puro. Abaixo apresentamos um esquema, , no Quadro 2, a fim de didatizar essa classificação.

⁴⁶ Ampliaremos as discussões sobre o estranho no tópico seguinte, levando em consideração a relevância do tema em nossa escolha dos contos a serem analisados e também utilizados em nossa proposta de intervenção mais adiante.

Quadro 2 – Gênero Fantástico de acordo com Todorov



Fonte: Todorov (2017)

Temos, portanto, o *fantástico-puro*, que se divide nos gêneros *estranho* e *maravilhoso* puros e que, por sua vez, subdividem-se em: *fantástico-estranho* e *fantástico-maravilhoso*. Como dissemos anteriormente, o *fantástico puro* existe enquanto o leitor hesita na percepção sobre a trama, ou atrelada à realidade ou a fenômenos sobrenaturais. O *estranho* puro, por sua vez, ocorre quando acontecimentos que podem ser explicados pelas leis da razão colocam-se na narrativa como extraordinários, incríveis, chocantes ou singulares e “provocam na personagem e no leitor reação semelhante àquela que os textos fantásticos nos tornaram familiar” (TODOROV, 2017, p.53).

Bráulio Tavares (2011), ao discorrer sobre o *estranho* no livro *Contos fantásticos: Amor e sexo*, afirma:

O Estranho envolve fatos e situações que nada têm de sobrenatural, mas são extraordinários, não cabem explicações que aludem a um outro mundo, aos espíritos, à existência de outros “planos” de realidade. Tudo ocorre em nosso mundo e nada vai de encontro às leis da ciência, mas ainda assim ocorrem coisas bizarras, inquietantes” (TAVARES, 2011, p.216- grifo nosso).

Segundo Tavares, não há nada de sobrenatural no *estranho*, mas sim acontecimentos inquietantes, bizarros e extraordinários, que não vão de encontro às leis da ciência. Considerando isso, lembramo-nos do conto “A máscara de prata”, de Hugh Wapole (2007) no qual não se percebe nenhum acontecimento sobrenatural ou maravilhoso, mas uma sucessão de acontecimentos bizarros. Sonia Herries, descrita como uma senhora forte, altruísta e independente, recebe um jovem chamado Henry Abbott em sua casa – aparentemente ele está

passando mal por não comer a alguns dias –. A partir deste dia, o rapaz nunca mais deixa de frequentar a casa de Sonia, que parece ser compelida a ajudá-lo, como se uma “força maior” não a deixasse agir de modo diferente. Assim, dá-se a ruína da mulher, que ao final do conto é dominada pelo rapaz, que ocupa sua casa com toda a sua família deixando-a como inválida em um quarto diante de uma de suas artes (a dona da casa possuía inúmeros quadros e esculturas artísticas), a máscara de prata de um palhaço:

Houve um momento em que Sonia Herries, erguendo os olhos até a máscara de prata, teve um sobressalto ante o sorriso que viu na boca do palhaço. Era um sorriso apertado, sarcástico, quase de zombaria (WAPOLE apud TAVARES, 2007, p.108).

Apesar do possível estranhamento em relação às mutações nas feições da máscara – estas podem ser apenas a percepção da personagem sobre o artefato – e do estranho poder que Henry exerce sobre Sonia, não há indícios na história de nenhum fenômeno incomum, que esteja fora das leis naturais. Entretanto, os acontecimentos que se sucedem são bizarros, grotescos, justamente pelo fato de Henry, tão ajudado pela mulher, revelar um lado tão sombrio e malévolos. Isso seria perfeitamente possível na vida real, pertencendo, então, ao estranho.

Sigmund Freud, o pai da psicanálise, também analisa o estranho no seu livro intitulado *Das Unheimliche* (2020), que pode ser traduzido também como *O infamiliar*, sobre o qual o autor afirma:

Algo desse domínio é o ‘infamiliar’. Não há nenhuma dúvida de que *ele diz respeito ao aterrorizante*, ao que suscita angústia e horror, e, de todo modo, estamos seguros de que essa palavra nem sempre é utilizada num sentido rigoroso, de tal modo que, em geral, coincide com *aquilo que angustia* (FREUD, 2020, p.29, grifo nosso).

E ainda:

[...] o *infamiliar* é uma espécie do que é aterrorizante, que remete ao velho conhecido, há muito íntimo. Como é possível, sob quais condições, o que é íntimo se tornar *infamiliar* [...]. A palavra alemã *unheimlich* [infamiliar] é, claramente, o oposto de *heimlich* [familiar]. Mas, naturalmente, nem tudo que é novo e que não é familiar é assustador; a relação não é reversível. Pode-se apenas dizer que o que é inovador torna-se facilmente assustador e *infamiliar*; nem tudo o que é novidade é assustador. Ao novo e ao não familiar se deve, de início, acrescentar algo para torná-lo *infamiliar* (FREUD, 2020, p. 33, grifos do autor).

No primeiro trecho, Freud estreita o sentido de infamiliar (ou estranho) definindo-o como aterrorizante, como aquilo que angústia; mas no trecho seguinte, vemos algo que soa paradoxal, pois o infamiliar é definido também como algo conhecido, muito íntimo. De fato, ao lermos o texto de Freud, compreendemos que a palavra *heimlich*, que significa “familiar”, “é

uma palavra cujo significado se desenvolveu numa ambivalência, até se fundir, enfim, com o seu oposto, o infamiliar [unheimlich]⁴⁷. “Infamiliar é, de certa forma, um tipo de familiar” (FREUD, 2020, p.47 e 48). Dessa forma, Freud traz à baila o fato de que o estranho pode ter o teor angustiante e aterrorizante, mas ao mesmo tempo familiar, íntimo.

O autor, imprimindo sua visão de psicanalista ao tema, também estreita o conceito de estranho ao medo da castração, utilizando o conto *O homem de areia*, de E.T.A. Hoffmann (2007), como base para suas discussões. No conto, Nathaniel, mesmo em sua vida adulta, nutre o medo de perder seus olhos pelas mãos do “homem de areia”, mencionado por sua mãe e descrito pela empregada⁴⁸ como um homem mau que tirava os olhos das crianças que não queriam dormir. Segundo o autor, o estudo dos sonhos, das fantasias e dos mitos revela que “a angústia relativa aos olhos, o medo de ficar cego é, com frequência, um substituto do medo da castração” (FREUD, 2020, p.61). Assim, Freud atribui a contos que ilustram um medo de perder algum dos membros ou histórias que revelam membros cortados, cabeça decepada ou pés que dançam sozinhos, por exemplo, uma infamiliaridade diretamente ligada ao complexo de castração.

Ademais, Freud afirma que ao nos depararmos com o infamiliar/estranho na narrativa, o autor “traí as crenças que supúnhamos superadas, ele nos ilude, na medida em que nos promete a realidade comum, quando, de fato, vai além dela” (FREUD, 2020, p.111). Assim, percebemos que apesar do estranho caracterizar-se por ter explicações plausíveis para os fatos, ele tem em si uma aura de mistério que nos leva a crer que os significados da trama poderiam nos conduzir para além do “mundo real”.

Além desta conceituação, Todorov também classifica o *fantástico-estranho*, que ocorre quando acontecimentos que são aparentemente sobrenaturais recebem na trama uma explicação racional; nesse caso, os acontecimentos parecem estar além das leis naturais, mas a própria trama explica-os de forma racional. Para justificar isso, Todorov afirma que alguns fatores podem reduzir, na trama, o seu caráter sobrenatural, como: o sonho, a influência de drogas, fraudes, jogos falseados, a loucura, a ilusão dos sentidos, o acaso e as coincidências. Com base nisso, ele divide dois grupos de “pretextos” que correspondem ao real e imaginário e o real e ilusório.

⁴⁷ Termo traduzido por Ernani Chaves e Pedro Heliodoro Tavares.

⁴⁸ “Ele é um homem mau, que aparece para as crianças, quando elas não querem ir dormir e joga um punhado de areia dentro dos olhos delas, e então elas começam a sangrar na cabeça. Ele coloca os olhos delas em um saco e os carrega à lua crescente para alimentar seus filhos, que ficam em um ninho sobre ela. Eles têm bicos curvados como os de corujas para que possam pegar os olhos das crianças humanas travessas” (HOFFMANN in TAVARES, 2017, p.237).

No primeiro grupo, nada de sobrenatural aconteceu, pois nada aconteceu: o que acreditávamos ver era apenas fruto de uma imaginação desregrada (sonhos, loucura, drogas). No segundo, os acontecimentos se produziram realmente, mas se explicam racionalmente (acazos, fraudes, ilusões) (TODOROV, 2017, p.52).

Assim, há duas hipóteses: ou fatores externos (sonhos, loucura, drogas) produzem esses fatos aparentemente sobrenaturais, ou de fato acontecimentos estranhos ocorrem, mas possuem uma explicação lógica para eles.

Considerando outro subgênero definido por Todorov, temos o *maravilhoso puro*, definido como aquele que não provoca qualquer tipo de reação particular nas personagens, nem no leitor implícito. Segundo ele, “não é uma atitude para com os acontecimentos narrados que caracteriza o maravilhoso, mas a própria natureza dos acontecimentos” (p.60). Tavares (2011), do mesmo modo, conceitua o gênero como “o conjunto de histórias que se passam num mundo onde o sobrenatural funciona e interfere, e onde os personagens consideram tudo aquilo normal” (p.216). Neste ponto, os contos de fadas, variedade do maravilhoso, exemplificam de maneira eficaz a ideia geral que circunda o maravilhoso-puro: “os acontecimentos sobrenaturais aí não provocam qualquer surpresa: nem o sono de cem anos, nem o lobo que fala, nem o dom mágico das fadas” (Todorov, 2017, p.60). Assim, esse gênero é constituído de acontecimentos considerados sobrenaturais, ficcionais, mas que dentro da narrativa naturalizam-se.

Ademais, a fim de delimitar o maravilhoso-puro, Todorov afirma que há que se afastar numerosos tipos de narrativa, onde o sobrenatural recebe ainda certa justificação. Assim ele considera o *maravilhoso hiperbólico*, *maravilhoso exótico*, *maravilhoso-instrumental* e o *maravilhoso-científico*, como categorias em que o maravilhoso não seria “puro”, mas sim, como ele denomina, desculpado, justificado e imperfeito.

Assim, teríamos as seguintes conceituações: o *maravilhoso hiperbólico*, que compreenderia os fenômenos que não são sobrenaturais a não ser por suas dimensões, superiores às que nos são familiares. Assim, “em As Mil e uma noites, Sindbad o marujo afirma ter visto ‘peixes de cem e duzentos côvados de comprimento’” (Todorov, 2017, p.61); a medida utilizada seria impossível quando pensada no mundo real, mas dentro da ficção, possível. No *maravilhoso exótico* “narram-se [...] acontecimentos sobrenaturais sem apresentá-los como tais; supõe-se que o receptor implícito desses contos não conheça as regiões onde se desenrolam os acontecimentos; por conseguinte, não tem motivos para colocá-los em dúvida” (p.61). No *maravilhoso instrumental*, por sua vez:

Aparecem [...] pequenos gadgets, aperfeiçoamentos técnicos irrealizáveis na época descrita, mas no final das contas perfeitamente possíveis. Na *História*

do Príncipe Ahmed das Mil e uma noites, por exemplo, esses instrumentos maravilhosos são, no início: um tapete voador; uma maçã que cura, um “tubo” de longa visão; em nossos dias, o helicóptero, os antibióticos ou o binóculo, dotados das mesmas qualidades, não são absolutamente do domínio do maravilhoso” (TODOROV, 2017, p.62, grifos do autor).

Por fim, ele define o *Maravilhoso científico ou Science-fiction* como o sobrenatural explicado de maneira racional, de acordo com leis que a ciência contemporânea não reconhece, afirmando que

Na época da narrativa fantástica, são as histórias em que intervém o magnetismo que pertencem ao científico maravilhoso. [...] São narrativas em que, a partir de premissas irracionais, os fatos se encadeiam de uma maneira perfeitamente lógica. Elas possuem igualmente uma estrutura da intriga, diferente da do conto do fantástico. (TODOROV, 2017, p.63)

Esse último tipo de maravilhoso conecta-se a algumas narrativas do livro *Contos fantásticos: amor e sexo* (2011) onde a ficção científica e os avanços tecnológicos apresentam novas formas de comunicação e de ligação amorosa, como ocorre em “No grupo”, de Robert Silverberg, nos quais os personagens têm relações sexuais telepáticas através da tela do computador e dos diversos apetrechos conectados ao seu corpo. Enquanto um casal concretiza a relação sexual o grupo não só a visualiza virtualmente, mas também vivencia sensorialmente todas as ações feitas pelo casal, como a penetração, o toque da pele, o prazer e o gozo (através de conexões elétricas no corpo). No mundo ficcional futurista ali criado isso é relatado de maneira natural, apesar de ser algo impossível ou ilógico, ao menos no mundo atual.

Para finalizar as classificações, com base em Todorov, temos ainda o *fantástico-maravilhoso*, definido por ele da seguinte maneira:

“Estas são as narrativas mais próximas do fantástico puro, pois este, pelo próprio fato de permanecer sem explicação, não-racionalizado, sugere-nos realmente a existência do sobrenatural. O limite dos dois será então incerto; entretanto, a presença ou a ausência de certos detalhes permitirá sempre decidir” (TODOROV, 2017, p.58).

De acordo com o autor, nessas narrativas o componente maravilhoso é aceito como sobrenatural, ou seja, a explicação não é, nesse caso, racional, ou não está disponível nas leis naturais. O conto *Amina*, de Edward Lucas White (2007), poderia exemplificar o gênero; nele, o personagem principal Waldo habita num lugar onde dizem haver criaturas estranhas, apesar de ele nunca as ter visto. Num dia, ao caminhar sozinho pela primeira vez nas estradas da cidade, se depara com um “ghoul”, criatura metade mulher, metade loba:

O que ele viu não foi a parte da frente do corpo de uma mulher, mas, sim, o lado de baixo de uma loba prenhe, ou de uma porca branca, em sua segunda

gestação: do pescoço à genitália, dez ubres, em duas fileiras, machucados, grossos, flácidos (WHITE in TAVARES, 2007, p.156).

Assim, percebemos que a sobrenaturalidade é a única explicação plausível para o que Walter vê; ele não está sonhando ou tendo um episódio de insanidade, ele e nós, leitores, estamos diante da existência do sobrenatural.

4 LITERATURA, ENSINO E TECNOLOGIA: AS MUITAS VOZES NA SALA DE AULA E NOS ESPAÇOS VIRTUAIS

*Meu poema
é um tumulto
a fala
que nele fala
outras vozes
arrasta em
alarido.
(estamos todos
nós
cheios de vozes
que o mais das
vezes
mal cabem em
nossa voz.
(Ferreira Gullar)*

Tendo discutido, até então, objetos importantes de nossa tese, como o conto, o fantástico, a literatura geraldiana e a realização do *estranho* em seus contos, passamos a refletir, neste capítulo, sobre o ensino de literatura. Iniciamos as discussões apresentando a base teórica que nos norteia em nossa prática docente, a Estética da Recepção, expondo sucintamente alguns de seus princípios. Em seguida, discutiremos sobre literatura e ensino, indicando pontos importantes a serem considerados ao pensarmos efetivamente na formação leitora e aclarando a visão metodológica na qual acreditamos, a leitura compartilhada, que insere a leitura como processo sempre social e coletivo. Lembramos, também, que nossas discussões se voltam, principalmente, para o aluno de ensino médio, já que este é o público-alvo do roteiro de leitura mais adiante apresentado, o que implica que todo o planejamento realizado se adeque a esse nível de ensino.

Posteriormente, apresentamos como os meios digitais podem incentivar a leitura e auxiliar na formação leitora. Ademais, apresentaremos alguns métodos que utilizam a *Internet*

como base do ensino de literatura e que apresentam resultados, também, positivos em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos.

4.1 A Estética da Recepção e o protagonismo do leitor

Trazemos neste tópico discussões iniciadas em nossa dissertação, *Desvendando o espaço em contos de Ricardo Ramos: Experiências de leitura compartilhada* (2018), retomando princípios relevantes sobre a formação do leitor e fundantes ante a visão de ensino de literatura na qual acreditamos. Ademais, acrescentamos nestas reflexões leituras que a enriquecem quanto ao tema.

Como mencionamos na introdução desta tese, acreditamos em um ensino de literatura baseado numa metodologia participativa, que considere o aluno como sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, proporcionando espaços de vivência desse com a leitura. Desse modo, faz-se relevante iniciar estas reflexões com uma teoria que embasa nossa prática em sala, por conferir a esse sujeito o papel de protagonista: a Estética da Recepção. Um dos grandes nomes ao discutirmos esta teoria é o autor alemão Jauss, que evidenciou a relevância do destinatário na recepção da arte e enfatizou o diálogo estabelecido entre texto e leitor. Em *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1967), o autor afirma que a recepção e seu efeito são componentes imprescindíveis do caráter estético e da função social da literatura, o que reitera a ideia de valorização do leitor e de sua experiência com o texto.

Jauss (1979) definindo o *efeito estético* e a *recepção*, afirma que o *efeito* se coloca como momento condicionado pelo texto e a *recepção* como momento condicionado pelo destinatário, “para a concretização do sentido como duplo horizonte – interno ao literário, aquele implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade” (p.50). Ainda segundo ele, esses dois conceitos são necessários para discernir como a expectativa e a experiência se encadeiam e se produz uma nova significação.

Outro conceito trazido pelo autor, atrelado aos dois anteriormente mencionados, é o de *experiência estética*. Segundo Jauss, a experiência estética aponta para a importância da dimensão receptiva na leitura e na ocorrência de sintonia dessa experiência com o efeito estético, como vemos no trecho a seguir:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético (JAUSS, 1979, p.46- grifo nosso).

Percebemos, diante do excerto, que a experiência estética não está ligada à interpretação da obra literária (papel do crítico na perspectiva mais tradicional) ou à intenção do autor ao escrevê-la, mas relaciona-se à recepção do leitor ao texto. Desse modo, a emoção, o choro, a tristeza, a raiva, a identificação ou quebra de expectativa, por exemplo, podem ser considerados *efeitos* vivenciados pelo leitor ante o texto, pois, como Jauss frisa, não há como consumir a arte de forma passiva, por esta ser uma atividade estética, pendente da aprovação e da recusa (JAUSS, 1979, p.57).

Ademais, contido neste conceito de experiência estética, estão as subcategorias definidas por Jauss (1979) como *Poiesis*, *Aisthesis*, e *Katharsis*, que se referem, respectivamente, à atividade produtiva, receptiva e comunicativa do processo de leitura. A *poiesis*, no sentido aristotélico, compreende o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos, já como afirmação estética produtiva fundamental considera que pela criação artística o indivíduo pode satisfazer sua necessidade geral de “sentir-se em casa” através da produção de sua própria obra (JAUSS, 1979, p.80). O conceito está ligado, portanto, à atividade criadora, pelo modo como o indivíduo “recria” o mundo como sua própria obra.

A *aisthesis* designa o prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo, estando ligada à consciência receptora, enquanto a *katharsis* está ligada ao prazer dos afetos provocados pelo discurso ou poesia, conduzindo o indivíduo à transformação de suas convicções, correspondendo

tanto à tarefa prática das artes como função social [...], quanto à determinação ideal de toda arte autônoma: libertar o expectador dos interesses práticos e das implicações do cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar. (JAUSS, 1979, p.81)

Percebemos que essas categorias têm sido importantes quando se fala na prática em sala de aula, pois esses fundamentos da teoria constituem as principais fontes de interação do processo de leitura literária, apontando para a comunicação (o diálogo) que se estabelece entre texto e leitor e colocando a instância receptiva, o leitor, como coautora do texto. A contemplação dessas dimensões (produtiva, receptiva e comunicativa) e a centralidade que obtiveram na Estética da Recepção têm influenciado e contribuído para uma prática pedagógica em sala de aula que considera essas instâncias no processo de leitura como cruciais, considerando a importância de ler os textos literários na aula de literatura e conferindo o protagonismo ao aluno na recepção dessas leituras.

Os parceiros de uma interação didática têm a possibilidade de verificar através de perguntas em que medida a contingência está sendo controlada, ou seja, se a imagem formada em razão da impossibilidade da experiência mútua

se adequa à situação. O mesmo não vale para a relação entre texto e leitor. A este o texto jamais dará garantia de que sua apreensão seja a certa. (ISER, 1999, p.102).

A essas lacunas corresponde a assimetria básica de texto e leitor, caracterizada pela falta de uma situação e de um padrão de referências comuns. Aqui como ali, a carência é estimuladora, ou seja, os graus de indeterminação implicados na assimetria de texto e leitor compartilham uma função com a contingência e o *no-thing* da interação interpessoal, a saber, a função de constituir comunicação (ISER, 1999, p. 103).

Deste modo, pensando na perspectiva prática de conferir um papel de destaque ao aluno/leitor, tornando-o sujeito ativo da aula de literatura, as vivências e conhecimentos de mundo desse leitor, que o formaram até aquele momento, devem ser também consideradas. Neste ponto, devemos considerar, portanto, a relevância do *horizonte de expectativas* do leitor, conceituado por Jauss no trecho seguinte:

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p.28).

Observamos no excerto que o horizonte de expectativas considera os conhecimentos prévios e experiências vivenciadas pelo leitor como influenciadoras de sua recepção ao texto. Este, por sua vez, pode suscitar uma determinada expectativa no leitor, que pode ser confirmada ou “frustrada” após a leitura do texto. Nesse sentido, a frustração não é vista de modo negativo, pois pode alargar o horizonte de expectativas do leitor e prepará-lo para outras experiências e vivências através da leitura.

Através dessas conceituações da Estética da Recepção, percebemos o caráter interativo e dialógico considerado entre a relação texto/leitor, mencionados também pelo teórico alemão Iser (1999), outro grande representante da Estética da Recepção, que traz o importante conceito de “vazios do texto”. Segundo o autor, o texto literário possui lacunas, vazios, que devem ser preenchidos pelo leitor:

O não-dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar lacunas com suas projeções. Ele é levado para dentro dos acontecimentos e estimulado a imaginar o não dito como o que é significado (ISER, 1999, p.106).

Dessa forma, o leitor assume um papel ativo no processo de leitura, participando da “significação” e interpretação do texto e não apenas decodificando-o. O teórico também

menção a impossibilidade de interação verbal entre texto e leitor na leitura, o que constitui, também a necessidade de preenchimento das lacunas do texto por parte do leitor; e ainda afirma:

A essas lacunas corresponde a assimetria básica de texto e leitor, caracterizada pela falta de uma situação e de um padrão de referências comuns. Aqui como ali, a carência é estimuladora, ou seja, os graus de indeterminação implicados na assimetria de texto e leitor compartilham uma função com a contingência e o *no-thing* da interação interpessoal, a saber, a função de constituir comunicação (ISER, 1999, p. 103).

Desse modo, Iser define o *no-thing*, ou seja, a falta de interação interpessoal, como estimuladora, tendo em vista que os vazios do texto decorrentes desta carência de comunicação direta induzem o leitor, de certo modo, a produzir inferências, suposições etc. Segundo o autor, é neste momento de produção de sentidos e preenchimento de vazios do texto que se constitui o leitor e a articulação interativa entre ele e o texto. Ademais, Iser menciona o caráter polissêmico das obras ao declarar que o texto provoca uma multiplicidade de representações do leitor.

Com efeito, os lugares vazios de um sistema se caracterizam pelo fato de que não podem ser ocupados pelo próprio sistema, mas apenas por um outro. Quando isso acontece, inicia-se a atividade de constituição do leitor, razão pela qual esses enclaves representam um relé importante onde se articula a interação entre texto e leitor (ISER, 1999, p.107).

Iser (1999) também afirma que

Quando o que é ocultado ganha vida na representação do leitor, o dito emerge diante [de] um pano de fundo que o faz parecer (...) mais importante do que se supunha. Assim, cenas triviais podem expressar surpreendente e profunda capacidade de viver (*enduring form of life*). E isto não se manifesta verbalmente no texto senão provém do enlace de texto e leitor (ISER, 1999, p.106).

De acordo com o autor, o poder que cenas triviais podem adquirir no contexto literário só é possível de ser captado através do leitor, pois é ele o indivíduo responsável por perceber esta profundidade que elas podem obter. Tornar a trivialidade em densidade é uma característica muito vista em narrativas como o conto, por exemplo, que propõe em curto período de tempo apresentar questões de modo denso ou profundo, o que exige o papel ativo do leitor em relação à leitura do texto e o preenchimento de seus vazios. Iser (1999) ainda afirma que

Os lugares vazios indicam que não há necessidade de complemento, mas sim a necessidade de combinação. Pois só quando os esquemas do texto são relacionados entre si, o objeto imaginário começa a se formar; esta operação deve ser realizada pelo leitor e possui nos lugares vazios um importante estímulo (ISER, 1999, p.126).

Percebemos que o teórico não indica a necessidade de complementação desses lugares vazios, mas de *combinação*, o que nos faz entrever que esse processo de preenchimento do texto implica uma atividade de relação e reflexão contínuas sobre ele, base para as combinações e relações a serem estabelecidas a fim de torná-lo mais compreensível e significativo para a vida do leitor.

A partir destas breves discussões, percebemos que as teorias de Jauss e Iser não só se constituem como pilares da Estética da Recepção, como também assumem papel decisivo nas transformações que o ensino de literatura sofre anos mais tarde, quando o aluno passa a ser reconhecido como parte significativa e imprescindível do processo de leitura⁴⁹. Reconhecemos, entretanto, que essa metodologia de ensino, que insere o aluno como protagonista, sendo ativo, crítico e criativo ante as leituras feitas, ainda se constitui como um desafio à escola e aos professores, levando em consideração o ensino tradicionalista vivenciado e perpetuado por décadas. Entretanto, atualmente são inúmeras as pesquisas, assim como esta, que se voltam para a tentativa de refletir sobre o modo de contribuir para a formação leitora. Nesse sentido, discutimos, nos tópicos seguintes, sobre a leitura literária e a formação do leitor no ensino médio, tendo em vista o fato de que nos voltamos especificamente para esta etapa final em nossa proposta de roteiro de leitura.

4.2 Ensino de literatura e a formação do leitor de ensino médio: que caminhos não tomar

Tendo em vista a escolha de nos voltarmos, nesta pesquisa, para um roteiro de leitura híbrido no ensino de literatura, nos dedicamos a discutir, neste tópico, sobre a formação dos leitores de ensino médio, já que é a este grupo que dirigimos, de certo modo, este estudo. Para isso, trataremos como base, nesse início de discussão, Colomer (2007), através de sua obra *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Apesar desta obra da autora fazer mais referências diretas à leitura na infância, ela deixa claro que não concebe o ensino de literatura no ensino básico de forma desarticulada, isto é, não coaduna com a visão de que o ensino fundamental é o momento de fazer com que a criança aprenda a gostar de ler, e o ensino médio⁵⁰, por sua vez, como o momento de se adquirir conhecimentos secundários. A visão da autora é a de que a etapa final do ensino médio forma uma unidade com a primeira, o que faz com que muitas de

⁴⁹ Os documentos oficiais que regem a educação brasileira, como Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular etc. afirmam a importância do aluno como instância receptiva da leitura, evidenciando, além disso, o papel ativo, crítico e criativo que esse deve assumir na aula de literatura.

⁵⁰ Pela época de publicação do livro, ainda referido como ensino secundário pela autora.

suas colocações encaixam-se para ambas as etapas. Falando sobre o desenvolvimento nas etapas da educação básica, ela afirma:

Mas há que se ter muito claro que essas palavras⁵¹ significam também algumas constantes: A ideia de que não se chega um dia à literatura, mas que se desfruta e que se aprende sempre no presente, e a ideia de que *há objetivos comuns ao longo das etapas educativas*. Ao contrário do que se diz frequentemente, *não se aprende a gostar do primário e se adquirem conhecimentos no secundário*, por exemplo. O tipo de conhecimentos, leituras ou intensidades previstos pela escola podem ser distintos, mas qualquer docente deve ter presente que *desde a etapa infantil até o final do secundário todos jogam na mesma equipe, que os objetivos perseguidos, inclusive os métodos, apresentam – ou deveriam apresentar – uma grande unidade de ação* (COLOMER, 2007, p.63, grifos nossos).

Assim, muitos objetivos e métodos que se enquadram no ensino fundamental também se enquadrarão no ensino médio, obedecendo, evidentemente, a diferentes níveis de dificuldade, de desafio e de compreensão, de acordo com a própria faixa etária e desenvolvimento e aprendizagem adequado à etapa. Mas, como Colomer frisa, ambas devem ser vistas como uma “unidade de ação”, considerando, também, que há objetivos comuns nesses dois momentos.

Diante disso, se pensamos na formação leitora, precisamos entender quais caminhos devem ser tomados para que cheguemos a ela, e, ainda, concomitante a isso, quais não devemos tomar. Nesse sentido, achamos pertinente trazer aqui as discussões de Colomer sobre o perfil de aluno de ensino médio comumente formado através de perspectivas mais tradicionais de ensino. Destacamos ainda que, apesar de a autora falar de um lugar um pouco distante de nós – já que seu texto foi publicado em 2007 –, na linha temporal, suas palavras parecem extremamente atuais, e nos servem, ainda, como referência. Ela afirma:

Os estudos qualitativos sobre práticas culturais entre jovens mostram um indivíduo que teve um número de leituras limitado e de tipo muito diverso, desde os livros infantis e juvenis, até os *best sellers* e leituras escolares de obras clássicas. Sua avaliação pessoal dessas leituras parece ser positiva sobretudo quando alude àquelas que escolheu livremente; enquanto que, pelo contrário, desenvolveu uma atitude adversa em relação às obras canônicas e impostas pela instituição escolar, especialmente durante a etapa secundária de seus estudos. (COLOMER, 2007, p.50, grifos do autor).

De acordo com o trecho, na pesquisa desenvolvida, o aluno que sai do ensino médio apresenta limitações quanto à leitura; apesar disso, suas leituras são classificadas como “diversas”, se considerarmos todo o ensino básico, que compreende desde as leituras de livros infantis e juvenis (comuns nas etapas do ensino infantil e fundamental, respectivamente),

⁵¹ Se refere aos termos “avançar”, “desenvolvimento” e “progresso”, relacionados à aprendizagem literária.

leituras clássicas (comuns no ensino médio) e *best sellers*; estes, quase sempre resultantes de suas próprias escolhas de leitura. Ademais, um dos grandes problemas do perfil desse aluno é que existe uma divisão entre as leituras prazerosas, que são as que ele escolhe, e as leituras feitas na escola, recepcionadas por ele de forma distanciada, e, diga-se de passagem, obrigatória e não-prazerosa —mais adiante discorreremos, rapidamente, sobre alguns fatores que podem contribuir para isso—. A autora ainda complementa, reiterando essa ideia que a sua maneira de se expressar sobre a leitura revela uma tensão entre formas de apropriação popular da literatura, que centralizam o interesse no enredo, nos temas da atualidade, na projeção identificadora, etc; e o valor dado a uma leitura aprendida na escola, que inclui uma atitude distanciada, crítica ou desligada de seus interesses imediatos (COLOMER, 2007, p.50).

Assim, o aluno entende que a leitura escolar é uma leitura “sábia”, mas entediante, por ser desligada de seus gostos literários. Em contrapartida, a leitura interessante e cativante é a buscada por ele próprio e que compreende, em sua maioria, livros mais populares, sem grande qualidade literária ou complexidade. Dessa forma, vemos que há uma grande distância entre as leituras ofertadas em sala de aula e as vivenciadas na rotina do aluno, o que explica, também, a dificuldade desse estudante de compreender, por vezes, aqueles textos, “sua função” na sua vida etc.

Além disso, a autora declara que os alunos costumam optar por obras que exigem menor concentração e, para classificar seus gostos e preferências, tendem a classificá-las tematicamente ou segundo o “grau de verdade” do mundo ficcional (é muito real, fala de coisas que lhe aconteceram), o que revela uma formação leitora empobrecida e conectada com valores rasos e que não envolvem critérios estéticos, estilísticos, artísticos, contextuais etc. O sucesso do romance *É assim que acaba* (2018), de Colleen Hoover, por exemplo, voltado para o público adolescente e jovem, nos comprova esse fato. No ano passado foram vendidos mais de um milhão de exemplares do livro, só aqui no Brasil, e a obra apresenta como base de discussão a violência contra a mulher, que por ser um tema atual, decorrente de um real problema social, convence e interessa o público – diga-se de passagem que o livro contém trezentas e sessenta e sete páginas⁵². Desse modo, fica evidente que não podemos (devemos) desconsiderar essas leituras que fazem parte da vida desses alunos, até mesmo porque elas podem ser caminhos para que, mais a frente, consigamos inserir outros tipos de leitura.

⁵² Nesse momento, não é nosso intuito discorrer especificamente sobre os *best sellers*, sob pena de desviarmos do foco deste tópico e desta tese. Entretanto, mais adiante, falaremos rapidamente no assunto ao abordarmos a leitura nos meios digitais.

Assim, estamos diante de um aluno que costuma escolher leituras menos desafiadoras e presentes no senso comum, com dificuldades de elaborar reflexões mais profundas e significativas sobre os textos. Isso reforça, ainda mais, a necessidade de que o planejamento considere essas questões e que a metodologia de ensino adotada, as atividades individuais e em grupo, incentivem esse aluno a ler mais e a compartilhar suas leituras, a fim de desenvolver essas habilidades de leitura ainda tão deficitárias⁵³. Consideramos que essas leituras valorizadas pelos alunos não devem ser descartadas, mas utilizadas como elemento propulsor para que eles se interessem por outros tipos de leituras, inserindo gradativamente textos de mais qualidade literária e realizando um trabalho, também, com aqueles importantes para eles.

Ao abordar também o ensino médio, Silva (2002) afirma que é a *carência de noções teóricas* e a *escassez de práticas de leituras literárias* que fazem com que o estudante encare a literatura como esse objeto artístico de difícil compreensão. Assim, a prática que deveria ser básica na aula de literatura, a leitura, não é priorizada e não faz parte da rotina do aluno, o que faz com que ele se distancie dela e, conseqüentemente, tenha dificuldades com noções teóricas, e, muitas vezes até mesmo de reconhecer diferenças entre gêneros, perceber traços de estilo e escrita etc. Ela também culpabiliza aquele quadro como resultado da herança das lacunas do ensino fundamental e do encaminhamento dado ao estudo de literatura nessa etapa final, como *a seleção inadequada de obras literárias*, sem levar em conta as leituras prévias dos discentes e as expectativas do público leitor. Nesse ponto, destacamos a inserção de obras clássicas quando o aluno não está preparado literariamente para tais leituras, o que costuma distanciá-los dos textos (algo vivenciado por nós, como relatamos na introdução desta tese); ademais, como a autora frisa, descartar as leituras que fazem parte do gosto dos alunos, também não nos parece um bom caminho. Sobre isto, Maria frisa:

Discordo radicalmente do que afirmou um escritor brasileiro numa entrevista [...] “Quem lê Harry Potter não vai nunca ler Fernando Pessoa”. Penso justamente o contrário: são estes que hoje andam abraçados aos grossos volumes da série que amanhã estarão lendo os escritores consagrados da literatura, os mestres. [...] desde os três mosqueteiros até Harry Potter: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (MARIA, 2016, p.78).

⁵³ Ensinar a falar, a argumentar, a usar a metalinguagem literária é uma das linhas básicas do ensino da literatura na escola (COLOMER, 2007, p.66).

Fato é que, as experiências de leitura do leitor não devem ser descartadas, e isso já está bem estabelecido no discurso de críticos e professores de literatura no que diz respeito ao ensino. Entretanto, na prática, enquanto docentes, muitas vezes desconsideramos e desvalorizamos esses repertórios, que, independentemente da qualidade literária, os conduzem, ao menos, ao hábito de leitura, o que facilitaria o trabalho docente com esses alunos, se pensarmos que, sendo essa uma prática presente em suas vidas, isto pode torná-los mais abertos às vivências de leitura em sala. Assim, devemos lembrar e ter a certeza de que a experiência na leitura produz mais conhecimento sobre a própria leitura (MARIA, 2016, p.79).

Nesse sentido, Maria (p.78) também nos revela um interessante ponto, quando pensamos na competência leitora de um aluno do ensino médio ou fundamental: “É preciso considerar ‘competência leitora’ o nível de compreensão de um leitor comum, e não de um professor ou especialista em literatura”. Apesar de parecer óbvia a constatação, muitas de nossas escolhas como professores não parecem considerar isso, pois, por vezes, achamos que os alunos estão preparados para grandes obras clássicas que são prediletas em nosso repertório, mas que, para eles, talvez não façam sentido naquele momento. E a autora ainda acrescenta:

Se nosso objetivo é que o estudante amplie essa “competência leitora”, que ele seja capaz de transitar, sem dificuldade, nas páginas chamadas “grandes obras”, *o caminho possível é estimulá-lo a ler mais, oferecer uma ampla gama de possíveis leituras, dedicar mais tempo curricular na promoção da leitura* (MARIA, 2016, p.78, grifos nossos).

No trecho, a autora nos apresenta o caminho possível, que sempre nos leva para o mesmo denominador comum: a leitura (estimulá-la, oferecê-la, promovê-la).

Já outro problema, apontado por Silva (2003, p.113), é o fato de que as leituras feitas no ensino médio, por vezes, são reduzidas ao uso do livro didático e aos textos nele contidos, que preconizam a história da literatura como eixo norteador de abordagem direcionada à leitura literária. Assim, ainda segundo a autora, basear as aulas de literatura nessa ferramenta não alcança plenamente dois objetivos cruciais: a formação de leitores competentes de textos literários e a consolidação de hábitos de leitura. Concordamos com a autora quando nos lembramos que em nossa dissertação de mestrado, defendida em 2018, podemos constatar a veracidade das palavras da autora. No trabalho, realizamos uma pesquisa sobre cinco livros didáticos de primeiro ano de ensino médio, presentes no Programa Nacional do Livro Didático, observando especificamente a presença ou não de contos e o trabalho realizado com eles. Constatamos, então, que três destes livros inseriam um número irrisório do gênero, de zero a dois contos, em todo exemplar; ademais, aqueles que inseriam as narrativas curtas propunham, sempre, exercícios atrelados à leitura com questões de interpretação ou que exigiam mais

localização de informações sobre os textos. Com base nisso, percebemos, de fato, como a organização do material estava longe de incentivar o hábito de leitura e a formação leitora.

Entretanto, como dissemos naquele momento, não consideramos que resolver um exercício após a leitura seja uma estratégia ruim, mas sim o fato de que o aluno pode criar uma resistência ao momento da leitura, atrelando-o sempre a uma obrigação. Destacamos que é possível o uso do livro didático, mas, de preferência, que o professor não resuma seu trabalho só a este instrumento, principalmente no que diz respeito ao trabalho com o texto literário, pois, como Chiappini (2005, p.96) afirma, precisamos possibilitar aos alunos, mesmo usando esse tipo de material, algo além daquilo que lhes é ofertado de maneira condensada e congelada. Em outras palavras, fica implícito que, caso optemos pelo uso desses livros, precisamos incentivar o discente a posicionar-se criticamente diante dos textos, atividades e ideologias presentes nele, além de levar obras além daquelas neles presentes.

Nessa explanação, conforme descrevíamos o aluno de ensino médio que se tem formado, também visualizávamos, como consequência, alguns caminhos a não serem tomados, se pensarmos na efetiva formação leitora. Alguns dos problemas apontados até aqui, na formação desse aluno, foram: atribuir papel secundário a leitura; não validar e considerar o repertório e gosto do aluno; resumir o ensino de literatura a questões históricas; promover quase exclusivamente as obras clássicas em detrimento de outras formas literárias; escolher obras inadequadas sem levar em conta a (i)maturidade dos alunos, até aquele momento; utilizar como único instrumento o livro didático etc.

Com base nisso, a fim de enriquecer as discussões, apresentamos no tópico seguinte, em contrapartida, pontos relevantes que devem ser considerados no planejamento quando pensamos numa formação leitora “plena”, ou ao menos mais abrangente, e em um ensino de literatura que se baseie no protagonismo da leitura.

4.2.1 Escolhas possíveis para a formação leitora

No tópico anterior, discutimos um pouco sobre o jovem leitor que tem sido formado no ensino médio, podendo enxergar, assim, alguns problemas como o repertório reduzido, a dificuldade de visualizar a leitura em sala como algo prazeroso, a pouca expressividade e reflexividade ao falar dos textos lidos etc. Neste ponto, é preciso, também, que reconheçamos nossa responsabilidade, enquanto professores, nas dificuldades de leitura ainda enfrentadas por esses alunos. Não queremos aqui culpabilizar apenas o professor, pois sabemos que são inúmeras as questões que explicam, por vezes, o desestímulo dessa classe, como a jornada de

trabalho alta, baixos salários, condições ruins de trabalho, poucos recursos para auxílio à prática escolar, alunos desinteressados, etc.

Entretanto, estando inseridos nesta classe, nos sentimos na obrigação de refletir sobre a parcela de culpa que nos cabe, pois fatores externos, que não dependem diretamente de nós, sempre irão existir, mas as mudanças só serão possíveis quando estivermos abertos a, pelo menos, mudar aquilo que nos diz respeito. Por isso, neste tópico, refletimos sobre como podemos mudar a perspectiva do ensino de literatura através de novos planejamentos e escolhas. Afinal, somos responsáveis, juntamente com a escola, pela forma de condução desta etapa final do ensino básico, geralmente estruturada como sintetiza com clareza Maria (2016, p.43), no trecho a seguir:

Em lugar do contato direto e saboroso com a literatura, em lugar de narrativas arrebatadoras, capazes de fisgar o leitor para sempre, entram os estudos literários, a história da literatura, a obra escolhida para exemplificar o estilo de uma época, dados para serem memorizados e devolvidos nas provas, análises de aspectos linguísticos e outros. Fica faltando exatamente aquele impacto emocional que uma bela narrativa produz (MARIA, 2016, p.43).

Muitas vezes, como visto no excerto, a leitura literária, em si, surge como pretexto para exemplificar as escolas literárias trabalhadas; o que não é errado, mas torna maçante o ensino e, claro, distancia, por vezes, o aluno do prazer na leitura. Nessa perspectiva tradicionalista, as aulas trazem a perspectiva histórica da literatura, baseadas nas tendências literárias da época, principais características dos textos, principais autores etc. Apesar de todas essas instâncias serem importantes e válidas para o ensino em sala de aula, não o são isoladamente; não quando os alunos têm acesso a essas informações e conteúdos sem sequer lerem os textos literários que a elas correspondem; não quando a leitura é o “último passo” da aula. Letícia Malard (1985, p.11), professora, escritora e crítica literária, aponta, como base da metodologia do ensino de literatura, que o melhor caminho para se aprender a Literatura é a leitura, lendo poemas, contos, romances, crônicas, etc., antigos e atuais, e de preferência inteiros, contrariando a visão tradicional de ensino que mencionamos aqui inicialmente.

Esta preferência por um modelo de aula que se baseie, antes de tudo, na leitura está em consonância com um dos objetivos do ensino apontados pelas diretrizes e documentos que regem o ensino no Brasil: a formação de leitores. A LDB sofreu uma alteração recente através da Lei 14.407 de 2022, publicada em 12 de julho; esta acrescenta como dever do Estado a “alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura” e insere o seguinte parágrafo único ao artigo vinte e dois: “são objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a *formação de leitores*” (Brasil, 2023, grifos nossos). Dessa forma, o documento insere como

objetivo essencial do ensino esta formação tão mencionada por nós no âmbito acadêmico de Letras. Ademais, a Base Nacional Comum Curricular⁵⁴ (BNCC) postula os conteúdos comuns que devem integrar a educação brasileira e define para o ensino médio⁵⁵, no campo artístico-literário, as seguintes diretrizes:

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. *Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos*, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) *ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas* (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (Brasil, 2018, p.503, grifos nossos).

Apesar do caráter geral da descrição acima, percebemos que o processo de formação do aluno como leitor deve iniciar-se antes do ensino médio, já que o documento propõe uma continuidade da formação do leitor literário e o desenvolvimento da fruição. Ademais, o trecho remonta a importância de inserir leituras de textos literários clássicos e obras artísticas e culturais ligadas também a gêneros mais recentes, como o *vlog*, *podcasts* etc. A interdisciplinaridade com as artes também fica visível (discutida também no tópico anterior), já que mencionam-se formas de apropriação não só do texto literário, mas de produções cinematográficas, teatrais e de outras formas de manifestação artística. Neste ponto, inserem-se tanto formas ligadas ao meio digital, como o videominuto, as fanfics, remidiações, e formas mais tradicionais, como a paródia. Assim, percebemos que a formação leitora abrange uma multiplicidade de gêneros, incluindo, também, as mídias digitais como propulsoras nesse processo.

Ainda, para progressão das aprendizagens e habilidades do alunado, o documento afirma que deve haver:

ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remidiações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos,

⁵⁴ Documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas é um, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

⁵⁵ Referimo-nos aqui especificamente a este nível de ensino por ser o objeto de interesse deste tópico.

games etc. [...] *a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana* (BRASIL, 2018, p.502, grifos nossos).

No excerto, percebemos a relevância de proporcionar ao alunado o contato com diferentes textos literários (e formatos), inserindo a literatura portuguesa, indígena, africana, latino-americana e contemporânea, como importantes a serem consideradas nesse nível de ensino. E, novamente, vemos a presença das TIC's (filmes, videominutos, minisséries, remediações, games), reiterando para nós a relevância que vêm adquirindo e o modo como vêm se consolidando nestes documentos.

Percebemos, assim, que há um incentivo para que o aluno conheça diferentes literaturas, de diferentes culturas e autores, o que resulta na ampliação de seu repertório. Vários autores apontam essa importância, como Cosson (2014, p.46), quando afirma que o conhecimento das várias formas de composição dos textos e de vários tipos de textos permite que o leitor se movimente entre eles e construa um repertório que lhe servirá de parâmetro para as próximas leituras, e continua: “o leitor que restringe a sua experiência de leitura a apenas um único tipo de texto [...] termina por empobrecer seu repertório e limitar a sua competência de leitor”. Assim, a diversidade levaria o aluno a construir um repertório com diferentes características, linguagens, formas composicionais etc, que o munem com instrumentos que o auxiliarão ao entendimento de suas leituras posteriores.

Nesse sentido, Rouxel (2013) também considera que o planejamento com os textos literários a serem utilizados deve *confrontar os alunos com a diversidade do literário*, que afinam, segundo ela, os julgamentos de gosto. Assim, o docente deve considerar em suas escolhas a diversidade de gêneros (tradicionais – romance, teatro, poesia – e os novos gêneros – auto ficção, história em quadrinhos, álbum), a diversidade histórica (obras canônicas, clássicas e contemporâneas) e a geográfica (literatura nacional e estrangeira) como importantes para esse levantamento de repertório. Portanto, essa multiplicidade de textos permite que o aluno experiencie com mais propriedade outros textos e amplie sua competência leitora.

Inserindo outro ponto de relevância nessa etapa da educação, a BNCC ainda frisa que deve haver *o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos* quanto à temática, à estruturação sintática, o vocabulário, os recursos estilísticos, à orquestração de vozes e semioses. Ademais, acrescenta que o foco maior deve ser dado às habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas, como: análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc. Ainda quanto a isso, Bordini e Aguiar (1988,

p.25), consideram que as obras mais desafiadoras, por não fazerem parte do repertório comum do aluno, “rompem sua acomodação e exigem uma postura de aceitação ou descrédito, fundada na reflexão crítica, o que promove a expansão de suas vivências culturais e existenciais”.

Rouxel (2013, p.27) também elenca o *grau de dificuldade da obra proposta* como fator determinante nas escolhas para o ensino de literatura. Segundo ela, obras complexas, que não oferecem uma compreensão imediata, devem ser privilegiadas nas escolhas para sala de aula e, no ensino médio, especificamente, se deve “estimular a curiosidade por esses objetos estranhos cujos códigos linguísticos, éticos e estéticos são desconhecidos ou pouco conhecidos”. Esses “objetos estranhos”, nesse contexto, são justamente as obras que estimulam o aluno através do “não-dito”.

Aguiar (2013, p.159-160) também argumenta que quando a obra de ficção rompe com as expectativas do sujeito, dá-se origem ao diálogo e ao consequente questionamento das propostas inovadoras ali contidas, o que alarga o horizonte cultural do leitor. Assim, percebemos a importância de promover o contato com “diferentes literaturas”, o aumento da complexidade destes textos e a mobilização de diferentes recursos para sua reflexão, o que culmina no desenvolvimento da autonomia, criticidade, criatividade, capacidade reflexiva e interpretativa, dentre outras habilidades.

Em contrapartida, para além de ofertar textos desafiadores para os estudantes, também evidenciamos a importância de considerar as suas preferências, seja em relação aos temas ou gêneros, por exemplo, pois, como nos diz Aguiar: “Quando a leitura ficcional representa atendimento ao gosto imediato do leitor, ela desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, gerando prazer” (2013, p.159). Ainda segundo a autora, neste processo (de atendimento ao gosto) gera-se um prazer através da identificação; naquele (de leituras mais complexas), gera-se um prazer ligado à apropriação de um mundo inesperado. Sobre o processo de identificação, Rosenblatt considera que:

El adolescente, igual que el lector principiante, necesita encontrarse con una literatura para la cual posea el equipo intelectual y emocional, y cuente con la experiencia suficiente. También él debe recurrir a su experiencia con la vida y con el lenguaje como la materia prima a partir de la cual modelará la nueva experiencia simbolizada en la página. (ROSENBLATT, 2002, p.53).

Assim, com base na autora, o jovem leitor tem como matéria prima de sua leitura os seus conhecimentos prévios e experiências passadas, que, juntamente com a linguagem, permitirão que tenha uma experiência com o texto, o que denota o destaque que devemos dar à voz do aluno e suas vivências. Zilberman (2012, p.215) também acrescenta que uma política de leitura direcionada para o ensino médio não pode ignorar a bagagem de leitura que o aluno traz

consigo. Assim, vemos a relevância tanto das escolhas das obras, sejam mais complexas, sejam mais próximas do repertório existente do aluno, quanto a importância de considerar a bagagem de vivências e de leitura do aluno para a construção de novos saberes e experiências, o que deve ser considerado pela escola e pelo docente.

Nesse contexto, Rouxel ainda aponta que o docente deve propor textos nos quais os alunos possam *extrair ganhos éticos e estéticos*, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas. Ela afirma que a literatura evocada pelos adolescentes costuma estar associada a obras que de alguma maneira os transformaram. De acordo com a autora, os livros prazerosos, segundo os estudantes, costumam explorar questões existenciais que marcam a nossa humanidade, como o amor, a morte, o desejo etc. Assim, são válidas e positivas tanto as leituras que promovem essa identificação, através de um lugar esperado pelo leitor, quanto as leituras que se apresentam para ele como desafiadoras, num lugar inesperado, novo e propulsor.

Ainda pensando na visão dos alunos sobre a literatura, lembramo-nos de Rosenblatt (2002), que elenca funções da literatura de acordo com o ponto de vista de estudantes universitários. Apesar de não se referir especificamente a alunos de ensino médio, consideramos aqui que o “olhar jovem” sobre a leitura, comum a esses dois públicos, torna relevante trazê-las. Os alunos destacaram as seguintes funções à literatura: a) o fato de poderem realizar desejos obscuros, ocultos, e de “experimentar outras formas de viver” através da leitura⁵⁶; b) a capacidade da literatura de ampliar o conhecimento sobre o meio e a sociedade e permitir a identificação com a história contada e os personagens⁵⁷; c) a literatura como “escape” em relação a vida muitas vezes monótona e limitada (vivências diferentes através da história e dos personagens fictícios)⁵⁸. Os três pontos mencionados abordam, de certa forma, o poder que esse mundo fantasioso criado pela literatura exerce sobre os leitores. Faz-se importante perceber como os estudantes se projetam, de alguma maneira, nessas obras, seja pela identificação, seja pela vontade de vivenciar diferentes sentimentos ou sensações, seja para livrar-se da monotonia com que enxergam suas vidas e rotina.

⁵⁶ “[...] el deleite con escenas estremecedoras, con cuadros de violencia física, incluso con imágenes del odio y mal, pueden deberse a la Liberación que ellos ofrecen a impulsos reprimidos por nuestra cultura” (ROSENBLATT, 2002, p. 64)

⁵⁷ “Los estudios científicos de las reacciones ante obras de arte han revelado cuán generalizada es nuestra tendencia a identificarnos con algo que está fuera de nosotros. [...] Tendemos a “sentirnos dentro de”, a lograr empatía, con la imagen del árbol que oscila al viento, hasta que el artista exitoso, de alguna manera, haga de nosotros el árbol mismo” (ROSENBLATT, 2002, p.64).

⁵⁸ “[...] nuestra vida puede ser tan monótona, tan limitada en su alcance, tan concentrada en la supervivencia práctica, que la experiencia de emociones profundas y variadas, el contacto con personalidades cálidas, sutiles, la comprensión de la vasta gama de las capacidades y los problemas humanos, nos puede ser negada excepto por medio de la literatura. (ROSENBLATT, 2002, p.66).

Assim, precisamos propiciar ambientes de leitura e compartilhamento, nos quais o aluno consiga visualizar a literatura em sua totalidade, tanto como objeto prazeroso, fuga de sua realidade, possibilidade de conhecer outras realidades, quanto suas funções de manifestação cultural, social, econômica, política, de modo que ele possa ser um sujeito crítico, criativo e contestador ante suas leituras. Dessa maneira, o que fica de primordial nas discussões feitas é o elemento basilar que deve compor a aula de literatura, o texto literário em si, que se constitui como objeto principal da aula. Como consequência, o próximo passo crucial é a efetiva leitura e experiência desses textos em sala de aula, pois

Una novela, un poema, una obra de teatro, permanecen tan sólo como manchas de tinta sobre el papel hasta que un lector los transforma en un conjunto de símbolos significativos. La obra literaria existe en el circuito vivo que se establece entre el lector y el texto: el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos (ROSENBLATT, 2002, p. 51).

Assim, o texto, isoladamente, é apenas um mero amontoado de palavras até que o leitor transforma-o em um conjunto de símbolos significativos; ou seja, o texto adquire sentido apenas quando alguém com ele dialoga, o que reforça a importância de priorizar essa atividade de leitura na escola.

Outro aspecto a ser considerado nesse último nível de ensino da educação básica é a formação cidadã desse sujeito em constante desenvolvimento; e a literatura, como Zilberman (2012, p.212) afirma, também contribui para este processo, o que aclara no excerto seguinte:

Seria desejável que o ensino médio estivesse plenamente envolvido com a política de formação de leitores jovens. Afinal, é durante esse período vivenciado sobretudo entre os 14 e 18 anos que se forma a consciência de cidadania, isto é, a pertença de um sujeito a uma sociedade, a um grupo e a um tempo.

No trecho, a autora deixa claro que o ensino médio deveria estar envolvido com a política de formação de leitores e com a construção de uma consciência de cidadania desses alunos, o que nos remonta ao aspecto social e humanizador da literatura, ideia central apresentanda por Malard, também, no trecho seguinte:

A literatura é uma prática social tanto para quem escreve quanto para quem lê. Prática social no sentido de atividade humana em intenção transformadora do mundo, que expressa o peculiar da relação do homem com o mundo, os modos de ser do homem no mundo (MALARD, 1995, p.10).

Assim como Zilberman, Malard (1995, p.17) define a literatura como uma prática social, uma atividade humana com intenção transformadora; tal conceito ultrapassa os limites da escola

e de qualquer formação meramente pedagogizante, situando-se num campo maior, que propõe uma transformação não só do aluno, mas do cidadão, do ser humano inserido em sociedade, em constante formação e desenvolvimento. A autora também nos diz que se entendemos a Literatura como visão de mundo, prática social e invenção a partir de uma realidade concreta com a palavra trabalhada, um dos objetivos do ensino será fazer surgir ou aperfeiçoar o espírito crítico do estudante. Portanto, ler literatura na escola, nesse sentido, não é apenas uma atividade com fins didáticos, mas com a intenção de promover uma formação leitora que alcance esse sujeito não só no âmbito escolar, enquanto aluno, mas como sujeito social, participante de uma comunidade na qual deve ser incentivado a assumir uma postura ativa, contestadora, autônoma, crítica e criativa. Com base nisso, é crucial que a metodologia adotada em sala, que as leituras escolhidas como base das aulas e que as discussões suscitadas, contribuam, também, para essa formação plena do aluno, não só como sujeito leitor, mas cidadão, participante de uma comunidade, e de uma sociedade que também o forma. Para isso, algumas escolhas são importantes no ensino de literatura, e é sobre algumas delas que discutiremos em seguida.

Assim, através da visão de alguns documentos de nossa educação brasileira, como a LDB e BNCC, e de diferentes autores/professores que discorrem sobre o ensino de literatura, vimos a importância de ter a leitura como protagonista da aula de literatura, e o relevo que há nas escolhas das obras a serem trabalhadas, gêneros, autores, e, claro, da diversidade que deve circundá-las. Entretanto, para tornar as escolhas elencadas no tópico possíveis, precisamos pensar no método a ser adotado para que isso seja colocado em prática, o que faremos a seguir, baseados na crença de um ensino de literatura mais participativo e interativo, considerando o aluno como sujeito ativo, interativo e crítico em todo esse processo.

4.2.2 Uma leitura para chamar de nossa

“Pode-se afirmar, cada vez mais, com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores” (COLOMER, 2007, p.106). É assim, de maneira muito objetiva e “sem rodeios” que Colomer nos apresenta a sua crença numa metodologia de ensino baseada no diálogo e na troca, como a própria nomenclatura, leitura compartilhada, supõe. Essa ideia está fundamentada no fato de que essa partilha torna possível que os alunos se beneficiem das competências uns dos outros para construir sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. E, também, permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que os estudantes se sintam parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (p.143),

tendo em vista, também, que mesmo quando “lemos sozinhos”, nossa interpretação já está dotada de outras vozes, crenças e valores adquiridos em conjunto, como Cosson (2014, p.38-39) afirma: “Ler é compartilhar os sentidos de uma sociedade”, e completa: “Não lemos sozinhos ou por nossa própria conta, mas sim dentro das possibilidades que nos são oferecidas pelo contexto, [...] a leitura parte do contexto e tem no contexto o seu horizonte de definição” (p.38 e 39).

Assim, a leitura não pode ser dissociada da ideia de coletividade, o que podemos constatar novamente nas palavras de Colomer (2007, p.146-147), quando argumenta que a ressonância de uma obra no leitor se produz *sempre* no interior de uma *coletividade*. O advérbio de tempo, nesse caso, “sempre”, intensifica ainda mais o fato de que não há como conceber o ato de ler, em nenhuma hipótese, como individual. A autora fortalece essa ideia, também, quando afirma que compartilhar a leitura é socializá-la, criar um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola se coloca, então, como contexto e relação onde se constrói essa ponte, dando às crianças a oportunidade de atravessá-la.

Assim, quando um aluno compartilha sua “recepção individual” com a turma (as aspas estão aqui para nos lembrar da polifonia de nossas vozes), ele permite que os outros ressignifiquem essa leitura, contestem, modifiquem, complementem ou a reafirmem. No final, com as discussões suscitadas, outra leitura coletiva e social terá surgido. Ainda segundo a autora, caberia à escola a função de criar esses espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar os textos com os demais, construindo sentidos de forma colaborativa, conjunta.

Diante disso, a ideia fundamental defendida por Colomer, isto é, a leitura compartilhada, é definida de maneira clara no trecho abaixo:

Trata-se de criar espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir um sentido entre todos os leitores. Realizar estas atividades ajuda, de imediato, a compreensão das obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras (COLOMER, 2007, p.148, grifos nossos).

No trecho, percebemos como o método não se apresenta para nós de forma complicada, pois se trata de criar espaços de discussão sobre os textos, em sala de aula, de modo que os alunos possam construir, juntos, sua leitura.

Além disso, Colomer (2007, p.144) considera que, para contribuir nesse processo e para “formar o gosto dos alunos” (como ela mesma nomeia), as atividades de compartilhar são as que melhor respondem, porque, segundo ela, comparar a leitura individual com a realizada por

outros é o melhor instrumento para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social. E ainda acrescenta:

[...] são as atividades de leitura dirigida e compartilhada, aquelas em que meninos e meninas vêm elucidar-se, ante os seus olhos, o modo de ler que devem interiorizar: como se antecipa o que se pode esperar na narrativa que leem coletivamente; analisar o que seria cumprir as regras do gênero nessa obra, o que seria desobedecê-las e qual pode ser o propósito do autor para fazê-lo dessa maneira; comprovar as hipóteses realizadas; notar os fios ainda soltos ou as incongruências que derivam de uma falta de compreensão pontual; buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outra; etc. (COLOMER, 2007, p.65)

Assim, a leitura compartilhada e dirigida são formas de auxiliar, também, nas recepções e discussões dos alunos. Do mesmo modo, a autora sugere que sejam inseridas atividades que mobilizem a capacidade de raciocinar, incentivando os alunos a fazerem suposições, inferências e comparações. Ela também destaca a relevância de realizar trabalhos em grupo, por estes conduzirem os estudantes a interpretarem de forma mais complexa e por induzirem a argumentação, o retorno ao texto, a comparação e a contestação.

Silva (2002), por sua vez, considera que pela própria polissemia inerente ao texto literário, não há como realizar um trabalho no ensino médio que não considere esse caráter diverso. Ela declara:

Como manifestação artística concretizada na articulação entre motivações políticas, históricas, sociais, econômicas, motivações diversas que repercutem no fazer estético, *a literatura não pode ser compreendida como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção do texto, sem as contribuições das diversas disciplinas* que perpassam o ato da leitura literária, *inter/multi/transdisciplinar* pela própria natureza plural da obra literária (SILVA, 2002, p.102, grifos nossos).

Assim, percebemos que a autora compreende que a literatura deve ser vista como um ato de expressão contextualizado em determinado tempo, espaço e circunstância, que tem em si motivações históricas, econômicas e sociais implicadas. Ademais, ela afirma que o ato da leitura literária é *inter/multi/transdisciplinar*, o que a leva a considerar em seu texto, mais adiante, que a disciplina de literatura deve basear-se em abordagens *intertextuais*, *interdisciplinares*, *transversais* e *intersemióticas*, pois estas permitem ao aluno desenvolver uma compreensão mais crítica do fenômeno literário integrado às práticas socioculturais. Dizendo de outra maneira, essas abordagens podem auxiliar o aluno a compreender as inter-relações entre os diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos etc) presentes nos textos.

Conceituando os termos, Silva afirma que a *intertextualidade* se caracteriza através de textos que apresentam relações dialógicas com outros. Nesse sentido, o aluno visualiza o caráter polissêmico do texto em que outras vozes e discursos estão ali implicados. A interdisciplinaridade, por sua vez, é definida como uma

prática pedagógica interdisciplinar que envolve a integração de educadores num trabalho conjunto que revele ao aluno a necessidade, cada vez mais urgente, de construção de um conhecimento crítico e global, capaz de perceber a realidade não como dado estável, mas como fenômeno dinâmico, mutável (SILVA, 2002, p.105).

O conceito, portanto, relaciona-se à construção de um conhecimento global, que revela a dinamicidade do texto literário e seu caráter interdisciplinar. O trecho nos conecta, também, à possibilidade de parceria entre professores de diferentes disciplinas. Poderíamos pensar, por exemplo, num trabalho conjunto entre o professor de história e literatura relacionado à ditadura militar brasileira. Concomitantemente ao trabalho histórico sobre o tema, o professor da disciplina de literatura poderia utilizar leituras como os romances *O corpo interminável*, de Cláudia Lage; *Azul-corvo*, de Adriana Lisboa, o conto *A mancha*, de Luiz Fernando Veríssimo, ou *Mãe judia*, 1964, de Moacyr Scliar, que tem como pano de fundo esse marco de nossa história.

Em relação a *intersemiose*, ela diz respeito às relações entre diferentes linguagens, pertencente a diversos códigos semióticos inter-relacionados na produção artística. Nesse caso, poderíamos pensar na leitura de um texto através de conexões com outras artes, como pintura, música, fotografia, cinema etc. Essa relação está presente, por exemplo em *Poema tirado de uma notícia de jornal*, de Manuel Bandeira, e a música *Notícia de Jornal*, de Chico Buarque de Holanda; ou, como propomos em uma de nossas aulas, a intersemiose entre o conto *O amor é quase eterno* e a música *Dom de iludir*, de Caetano Veloso, que se aproximam através de visões semelhantes sobre o mesmo objeto.

Por último, a *transversalidade* se refere a um conjunto de temas que aparecem “transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas” (SILVA, 2002, p.107) ⁵⁹. Nesse sentido, em um livro como *Contos fantásticos de Amor e sexo*, organizado por Bráulio Tavares (2011), por exemplo, além de trabalhar a fantasia, não haveria como desconsiderar a relevância da ciência e tecnologia nesse contexto, já que os textos são concebidos sob um caráter futurista e relacionado à ficção

⁵⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem os seguintes temas transversais: ética, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, meio ambiente e pluralidade cultural. Já a BNCC, propõe os seguintes: meio ambiente; economia; ciência e tecnologia, multiculturalismo, saúde, cidadania e civismo.

científica. Também consideramos que muitas obras como os romances *Solitária*, de Eliane Alves Cruz, *Torto Arado* (2021) e *Salvar o fogo* (2023), de Itamar Vieira Júnior, ou os contos de Conceição Evaristo em *Olhos d'água* (2014), serão empobrecidas se a discussão sobre a negritude, o preconceito, os mandos e desmandos políticos, não compuserem as suas reflexões – lembramos que alguns textos “pedem” determinadas discussões, mas, também, que o texto literário não deve servir de pretexto, apenas, para tal feito –.

Desse modo, Silva (2002, p.108) considera que essas quatro abordagens, *intertextual*, *interdisciplinar*, *transversal* e *intersemiótica*, são essenciais para o trabalho no ensino médio. Segundo ela, todas estão imbricadas e convergem para a crítica à fragmentação dos conteúdos curriculares apresentados aos alunos sem articulação com o social. Portanto, consideramos que numa metodologia que vê a literatura como um fenômeno cultural, histórico, social e político, ponderar esses aspectos que podem contribuir para a visão desse todo se faz, de fato, importante.

Entretanto, também inserimos, à lista elencada pela autora, a *interseccionalidade*, que, assim como as outras abordagens, também pode ser essencial para determinadas leituras e discussões. O termo foi cunhado em 1989 pela advogada e professora americana Kimberlé Crenshaw, no contexto dos estudos feministas e de direitos civis⁶⁰, mas, desde então, vem se expandindo e ganhando novos contornos, incluindo uma compreensão mais ampla, que trazemos no conceito a seguir:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são interrelacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (BILGE; COLLINS; 2020, s/p).

Portanto, inserir a interseccionalidade nas reflexões em sala envolve analisar como as diferentes identidades sociais e as suas interações influenciam as narrativas, os personagens e as temáticas abordadas nas obras, identificando como questões de raça, gênero, classe social, sexualidade, etnia, etc, se entrelaçam para moldar as experiências das personagens e as dinâmicas sociais retratadas nas histórias. Todas essas questões são cruciais em obras como *A*

⁶⁰ Crenshaw usou o conceito para destacar como as mulheres negras enfrentam uma combinação de racismo e sexismo que não pode ser plenamente explicada se analisada separadamente. Ela ilustrou este ponto com exemplos legais em que as mulheres negras não foram protegidas nem pelas leis antirracismo, nem pelas leis de igualdade de gênero.

cor púrpura (2023), de Alice Walker, *O avesso da pele* (2021), de Jefferson Tenório, *A cor da ternura*, de Geni Guimarães (2019), *Água de Barrela* (2019), de Eliane Alvez Cruz, *A palavra que resta* (2021), de Stênio Gardel, não só por serem parte fundante do que sustenta toda a tessitura narrativa, mas por fazerem parte da vida das personagens de tal maneira que seria impossível lê-las sem observar as relações de poder, preconceito e discriminação que as circundam. Fazer isso resultaria em empobrecê-las. Por isso, também é importante que estas relações sejam consideradas nas discussões, principalmente por elas ultrapassarem os limites literários, pois, sendo questões sociais, fazem parte da vivência de todos nós, diretamente ou indiretamente. Assim, os aspectos até aqui elencados podem e devem ser considerados no ensino de literatura, principalmente se pensamos numa formação mais abrangente e que considera não só a formação de um aluno no contexto escolar, mas de um cidadão que está sendo preparado para viver socialmente.

Entretanto, para além disso, por acreditarmos numa abordagem em que os meios digitais são vistos como complementares ao ensino de literatura, concluiremos essas discussões com as ideias que seguem, nas quais nos transpomos da realidade de sala de aula para o contexto virtual. Nelas, discorreremos sobre como a *Internet* tem incentivado a leitura, seja com intuito pedagogizante, ou em experiências extra-escolares, nas quais o propósito é primordialmente compartilhar experiências de leitura. Em seguida, apresentamos alguns métodos de ensino atrelados à tecnologia que podem contribuir para o fomento à formação leitora.

4.3 Da sala de aula à *Internet*: a tecnologia aliada ao ensino

4.3.1 As mídias digitais no incentivo à leitura

Diante do quadro atual que temos visto, no qual a *Internet* tem ganhado cada vez mais espaço na vida de todos os brasileiros e, mais ainda, na rotina de crianças e jovens, acreditamos na relevância de utilizar as mídias digitais como aliadas no ensino de literatura, também por alguns fatores: a efetividade que esses recursos digitais podem ter na educação, através do desenvolvimento de diferentes habilidades e competências; a crescente adesão de crianças e adolescentes a essas tecnologias, o que pode interessá-las e incentivá-las mais no processo de ensino, e a crescente democratização do acesso da população a essas mídias digitais.

Não é arbitrariamente que Prensky (2001) chama de *nativos digitais* os sujeitos nascidos na era de grande desenvolvimento das tecnologias digitais, que recorrem às fontes *web* em primeiro lugar para obter toda e qualquer informação. Ademais, os meios digitais estão cada

vez mais difundidos em todo o país, como revela a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2021, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo a pesquisa, entre os 183,9 milhões de pessoas com dez ou mais anos de idade no país, 84,7% utilizaram a *Internet* no período de referência da PNAD TIC – tecnologia da informação e comunicação –, o que revela a grande adesão a esse meio, desde a infância.

Os dados ainda revelam que entre os estudantes esse percentual é ainda maior: 90,3%, sendo 98,2% para os da rede privada e 87,0% para a rede pública de ensino. Ademais, os dados também mostram que a *Internet* está presente em grande parte do país, atingindo a marca de 90% dos domicílios do Brasil em 2021, com alta de seis pontos percentuais frente a 2019, quando 84,0% dos domicílios tinham acesso à grande rede. Esses números são positivos quando pensamos na possibilidade de inserção das mídias digitais na educação a fim de melhorar o processo de ensino aprendizagem e a grande adesão da população a este meio também indica que utilizar a *Internet* como auxílio ao trabalho realizado em sala pode ser uma estratégia possível e viável, desde que utilizada com um propósito e objetivos definidos.

Quanto a isto, a realidade, muitas vezes, é que não recorremos aos meios digitais ou por não sabermos utilizá-lo com tanta propriedade ou por acharmos que os alunos não se interessarão nessas estratégias; entretanto, uma pequena amostra do cenário que tem sido visto na *Internet* atualmente nos leva a crer no contrário. Por isso, trataremos inicialmente alguns exemplos de espaços *on-line* dedicados a discutir e compartilhar leituras, amplamente divulgados e seguidos por jovens, que, mesmo informalmente, aumentam as experiências de leitura ou incentivam-nas. Estes não são ambientes utilizados como auxílio à educação ou do ensino de literatura, especificamente, mas foram criados de maneira informal por pessoas “comuns”, isto é, não obrigatoriamente professoras ou formadas em Letras, que desejavam socializar as suas leituras e impressões sobre as obras lidas.

Um exemplo desta iniciativa é o influenciador Pedro Pacífico⁶¹, formado em direito e apaixonado pela leitura. O advogado tem hoje mais de quatrocentos e trinta mil seguidores no seu perfil do *Instagram*, intitulado de *Bookster*, onde compartilha suas leituras literárias. Em uma reportagem dada a Globo (2022), Pedro afirmou: “Ao meu redor, não havia tanta gente que gostasse de ler. Criei um espaço para conversar com as pessoas, compartilhar minhas experiências”. Na fala do influenciador, percebemos o intento de criar um espaço onde pudesse compartilhar e socializar suas leituras, princípio que encontramos nos círculos de leitura de

⁶¹ Tentamos contato com todos os influenciadores aqui citados, a fim de quantificar com mais precisão a faixa etária alcançada, porém, não obtivemos nenhum retorno.

Cosson (2014) ou na leitura compartilhada, proposta por Colomer (2007); a diferença, nesse caso, reside no fato de que o meio *on-line* é tido como suporte para tal feito. Ademais, analisando as postagens do criador de conteúdo em seu *Instagram*, percebemos uma diversidade de resenhas que contemplam diferentes tipos de leitura, o que podemos observar através da Figura 3 a seguir:

Figura 3 – Postagens de Pedro Pacífico em seu perfil *Bookster*, no *Instagram*

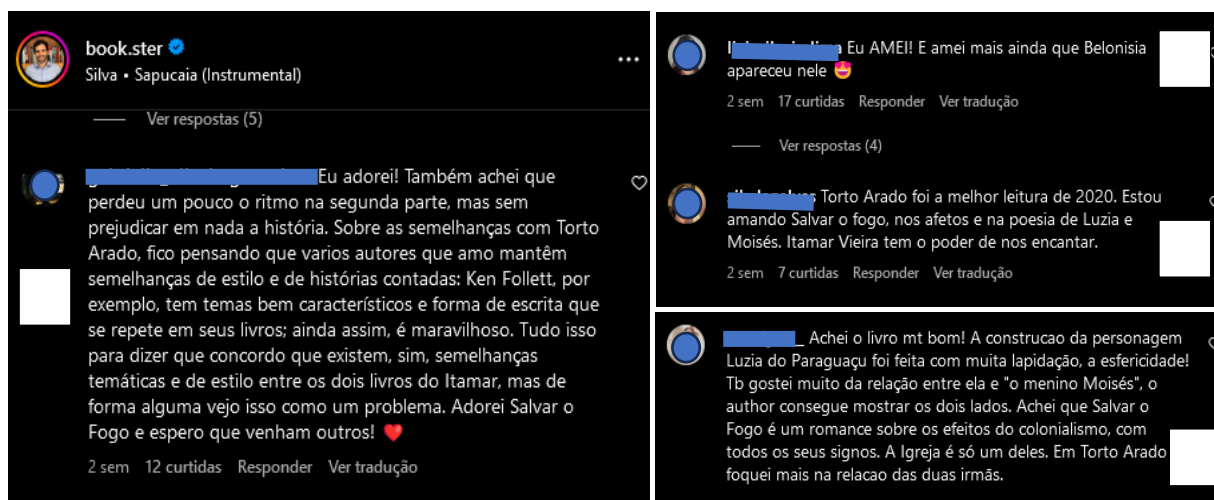


Fonte: Adaptado do *Instagram Bookster*, de Pedro Pacífico

Diferentemente do que se poderia supor, o advogado não compartilha apenas leituras mais populares, presentes nas listas de *best sellers*, mas também resenha e comenta obras renomadas até mesmo no meio acadêmico e literário, como vemos na mescla de obras presentes acima. Vemos na Figura 1 o livro *A gente mira no amor e acerta na solidão*, um *best seller* da psicanalista Ana Suy, lançado em 2022; também nos deparamos com o livro *O diabo e outras histórias* (2020), de Tolstói, que reúne cinco contos escritos entre 1858 e 1904– “Três mortes”, “Kholstomier”, “O diabo”, “Falso cupom” e “Depois do baile” –, sendo uma leitura considerada clássica e canônica; por fim, nos deparamos com *Salvar o fogo* (2023), de Itamar Vieira Junior, obra contemporânea de um grande nome da literatura brasileira atual, sendo o autor ganhador do Prêmio Jabuti de 2020, com a obra *Torto Arado*. Com essa pequena amostra, retirada do perfil do *Instagram* de Pacífico, percebemos a variedade de obras literárias que o influencer tem feito chegar na “tela” de tantos brasileiros, fazendo com que livros tão renomados e até mesmo mais “restritos”, em certo sentido, ao meio acadêmico literário, cheguem a um grande público, sem restrições de idade, raça, cor ou grau de escolarização. Destacamos que até mesmo os *best sellers*, que podem ser vistos por alguns como uma literatura menor, não devem ser vistos com preconceito, tendo em vista o fato de que esta plataforma de leitura do influencer pode alcançar diversos leitores iniciantes, também, através deste tipo de livro. Por vezes, nas redes sociais, esses leitores se sentirão incentivados a ler outros tipos de obra, caso retornem constantemente a esse tipo de perfil, o que pode fazê-los alargar cada vez mais seu horizonte de expectativas.

Além disso, acessando os comentários da postagem sobre o livro *Salvar o Fogo*, encontramos uma espécie de compartilhamento de leitura, como vemos a seguir, na figura 4:

Figura 4: Comentários na postagem sobre *Salvar o Fogo*



Fonte: Retirado do *Instagram Bookster*, rede social de Pedro Pacífico

No comentário um, percebemos um diálogo do usuário com a fala de Pacífico: “Também achei que perdeu um pouco o ritmo na segunda parte”; “Sobre as semelhanças com *Torto Arado* [...]”. Ademais, o seguidor traz em seus comentários outra leitura do mesmo autor (*Torto Arado*), acrescentando Ken Follett, o que indica outra leitura, a fim de estabelecer comparações com o livro indicado na postagem. Apesar de ser uma interação informal, dentro de uma rede social, percebemos que o usuário compartilha um pouco de sua leitura e dialoga com a leitura de Pacífico, estabelecendo comparações. Os comentários 2 e 3, apesar de mais sucintos, denotam a recepção positiva dos dois usuários ao livro; no 2 inferimos que a pessoa já fez a leitura através do “Eu amei!”; no comentário 3, por sua vez, pressupomos que a leitura está sendo feita (“Estou amando *Salvar o fogo*”). O comentário 4, traz considerações sobre a construção das personagens e sobre o tema, além de fatores de recepção, relacionados aos efeitos estéticos causados pela obra (“Tb gostei da relação entre ela e ‘o menino Moisés’, o autor consegue mostrar os dois lados”). A postagem contém mais de cem comentários, mas, através destes quatro, podemos perceber que há uma socialização da leitura feita por estes usuários, existe um diálogo que se estabelece entre eles e Pacífico, e, sendo o *Instagram* uma plataforma pública, há um diálogo destes seguidores com todos os outros que podem visualizar essas recepções.

Também se faz importante frisar que dos *blogs* ou redes sociais que visitamos, relacionados à leitura, o de Pacífico se constitui como aquele que apresenta maior diversidade de leituras, seja quanto aos temas, aos autores ou aos estilos de escrita presentes nas obras indicadas. Ademais, são muitos os livros com grande qualidade estética presentes no *Instagram*

do autor, o que surpreende positivamente, tendo em vista o possível incentivo que jovens leitores, seguidores do influenciador, podem estar tendo ao estabelecer contato com uma boa literatura. É o que vemos na postagem seguinte, na figura 5:

Figura 5 – Postagem com resenha do livro *Água de Barrela*



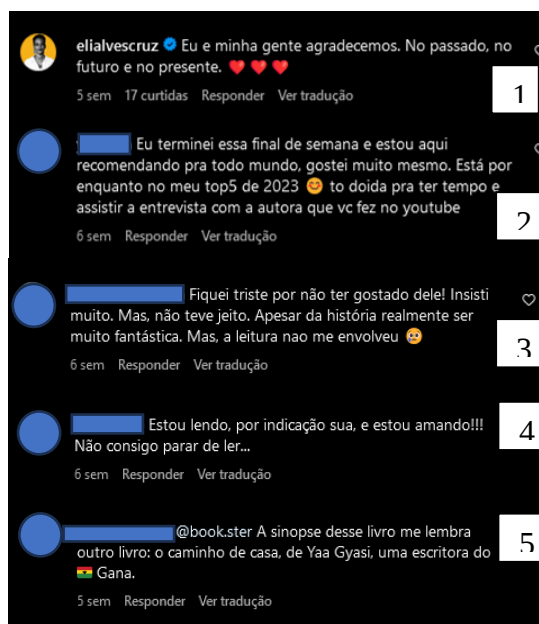
Fonte: Retirado do *Instagram* Bookster, de Pedro Pacífico

Na figura acima, Pacífico faz a resenha do livro *Água de Barrela*, de Eliana Alves Cruz, que traz discussões sobre o período de escravidão que marcou o Brasil. A indicação e socialização da leitura do autor em relação a obra, de tanta qualidade estética e literária, faz-se muito relevante, tendo em vista que, por vezes, essa não seria uma leitura feita comumente por grande parte dos jovens, além da relevância do tema para a história brasileira. Sobre isso, é evidente que não vislumbramos como se constitui o público de Pacífico quanto a idade, maturidade de leitura, grau de escolarização etc, mas, com quase quatrocentos e vinte mil inscritos, podemos supor que alguns jovens leitores estejam, também, inseridos neste número⁶². Além disso, quanto a postagem do livro de Cruz, a interação dos seguidores foi de cento e dez comentários, sobre os quais apresentamos um pequeno recorte na Figura 6, a seguir:

Figura 6 – Comentários na postagem do livro *Água de Barrela*

⁶² Tentamos o contato com o *influencer*, mas não obtivemos resposta.

Figura 6 – Comentários na postagem do livro *Água de Barrela*



Fonte: Retirado do *Instagram Bookster*, de Pedro Pacífico, adaptado pelo autor

Inicialmente, percebemos a presença de Eliana Alves Cruz, no comentário 1, autora do livro, afirmando: “Eu e minha gente agradecemos. No passado, no futuro e no presente (dois corações)”. A autora provavelmente se refere a toda a população negra, contemplada no livro através da história que os marcaria para sempre, a escravidão⁶³. De certa maneira, podemos supor que a autora agradece, também, a indicação e divulgação de sua obra; ademais, a sua presença na rede social de Pacífico revela, também, a autoridade e credibilidade que o influenciador adquiriu neste meio literário, conseguindo, inclusive, entrevistar autores renomados da literatura brasileira em seu podcast *Daria um livro* e em seu canal do *Youtube Bookster*, onde entrevista, por exemplo, Eliana Alvez Cruz⁶⁴. Destacamos, portanto, a relevância que a iniciativa deste leitor em compartilhar suas leituras teve e tem para que uma boa literatura possa chegar a outras pessoas.

Ademais, nos outros comentários, especificamente no 4, nos deparamos com um seguidor que afirma estar fazendo a leitura por indicação do influenciador (“Estou lendo por indicação sua e estou amando!!! Não consigo parar de ler”); outro, no comentário 2, declara que já leu a obra e que, tendo gostado da leitura, está indicando para outros (“Eu terminei esse final de semana e estou aqui recomendando para todo mundo”). Já no comentário 5, vemos um

⁶³Importante frisar, também, que o comentário da autora se conecta diretamente com a história de seu livro, que nos apresenta, através de presente, passado e futuro, diferentes gerações de sua família, trazendo as figuras femininas como ponto central destes três tempos, numa mescla de luta, resignação, resistência, perpetuação da cultura, aculturação etc.

⁶⁴ Veja a entrevista no link a seguir: <https://www.Youtube.com/watch?v=jeswFOdiaC4>

seguidor que faz associações, através da sinopse, com outra obra de autora negra que achou similar a essa indicação de Pedro; por fim, no comentário 3, temos a recepção de um seguidor que não gostou do livro, afirmando que a história não o envolveu. Através da pequena amostra, vemos como o leitor é plural, tendo em vista que muitos elogiaram e gostaram da leitura, mas que a mesma obra se constituiu como emocionante para alguns e sem grande destaque para outros. Também notamos através das falas o poder de influência que Pacífico tem em relação aos seguidores, fazendo com que muitas pessoas leiam os livros por ele mencionados. Portanto, como não concordar que a *Internet* tem contribuído para influenciar leitores? Ou ainda, como afirmar que o meio digital não pode ajudar na formação leitora, de alguma maneira?

Percebemos, então, que essa diversidade encontrada no perfil de Pedro Pacífico é muito relevante para um leitor em formação, pois alarga seu horizonte de expectativas, uma das questões mencionadas por Bordini e Aguiar (1988) como ponto importante nas escolhas de leitura para sala de aula. As autoras também apontam outras questões relevantes quando consideramos o ensino de literatura:

- 1) efetuar leituras compreensivas e críticas; 2) ser receptivo a novos textos e a leituras de outros; 3) questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; 4) transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social (BORDINI e AGUIAR, 1987, p.86).

Considerando especificamente o último ponto, transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social, vemos o destaque que o compartilhamento de leituras adquire, não só na instância escolar, mas social, tendo em vista a visão das autoras de que deve haver um debate constante do aluno (de forma escrita e oral) consigo mesmo, com os colegas, com o professor e também com os membros da comunidade. A referência a este último revela esse caráter social do método idealizado pelas autoras, que não o pensam apenas restrito ao ambiente escolar, mas visam a sua aplicação de modo abrangente a contribuir com a sociedade. Por isso, Bordini e Aguiar (1988, p.86) afirmam que o método é eminentemente social, pois pensa o sujeito em constante interação com os demais, através do debate e ao atentar para o aluno como sujeito da História. De acordo com esta visão, percebemos como é importante que haja a socialização da leitura para além do ambiente escolar, e acreditamos que o universo *on-line* seja um ambiente em que essa proposta possa ser cumprida, tendo em vista que as redes sociais hoje tem sido palco para que leituras sejam socializadas e, de certo modo, uma comunidade leitora tem sido criada, mesmo que de maneira informal e sem esta pretensão.

Ademais, talvez a grande diversidade de indicação de leituras encontrada na rede social de Pacífico, por exemplo, não seja possível de ser feita pelo professor em sala de aula, até mesmo pelo tempo limitado das aulas e pela obrigação de seguir um currículo escolar predefinido, o que revela mais um dos benefícios de aliar um espaço *on-line* ao ensino. Com base nisso, podemos afirmar que há, mesmo que informalmente, um compartilhamento de leituras nesta plataforma, além de um grande incentivo à leitura literária. Estamos diante de um espaço onde há um compartilhamento e uma socialização das leituras de Pedro Pacífico, e, como consequência, também das leituras dos usuários/seguidores que decidem dividir suas experiências, princípio que encontramos nos círculos de leitura de Cosson (2014) ou na leitura compartilhada, proposta por Colomer (2007); a diferença reside no fato de que o meio *on-line* é tido como suporte para tal feito, sendo também uma experiência informal e desligada de qualquer compromisso formal com a educação, apesar de incentivar a leitura. Nesse sentido, o *influencer* atinge o objetivo ao qual se propôs ao criar o perfil, pois, em uma reportagem dada a Globo (2022), afirma, sobre a idealização do seu perfil no *Instagram*: “Criei um espaço para conversar com as pessoas, compartilhar minhas experiências”. Tamanha foi a proporção que este espaço ganhou que Pedro hoje também possui um *podcast* intitulado *Daria um livro*, onde recebe grandes nomes da literatura brasileira como Conceição Evaristo, Martha Batalha e outras personalidades não só do meio literário, mas artístico, jornalístico etc.

Além deste exemplo, trazemos outros espaços que almejam compartilhar experiências pessoais de leitura. Entretanto, diferentemente da diversidade literária encontrada nas propostas de leitura de Pacífico, a maior parte dos *blogs* de leitura que encontramos volta-se, quase exclusivamente, a leituras de *best-sellers*, como livros de autoajuda, a literatura chamada de *Young-adults* etc. É o caso do *blog Estante diagonal*, onde Joice, formada em marketing, compartilha as suas leituras há oito anos; ela também possui a página *Estante diagonal* no *Instagram* onde tem 29 mil seguidores. Vejamos a seguir, na Figura 7, algumas das postagens de seu *feed*:

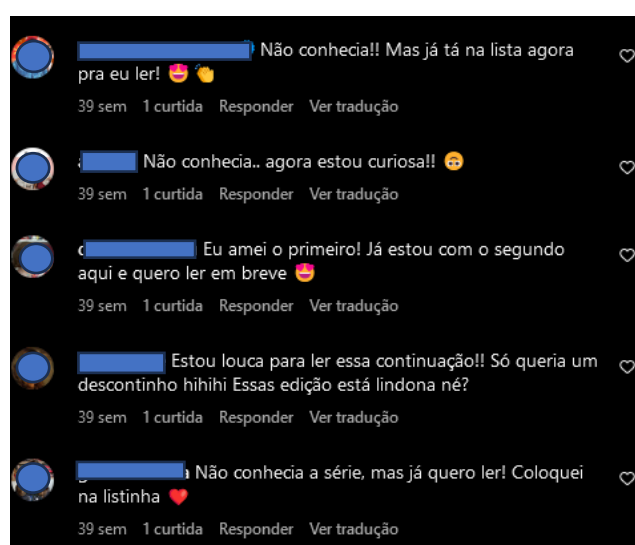
Figura 7 – Postagens no *Instagram* Estante Diagonal



Fonte: *Instagram* Estante Diagonal

Vemos na imagem 1 o livro *Os Bridgertons: Um amor de família*, de Julia Quinn, título bem conhecido no meio jovem através da série *Bridgertons*, da Netflix; na imagem 2, o livro *1984*, de George Orwell, publicação de 1949, que tem feito parte da leitura de muitos jovens e alunos de ensino médio, muitas vezes através de indicações de professores para que os alunos tenham embasamento teórico nas redações do ENEM; na imagem 3, nos deparamos com a *Corte de espinhos e rosas*, de Sarah J. Maas, parte de uma série de livros fantásticos que viraram *best seller*; na imagem 5, nos deparamos com o livro *A história que nunca contei*, de Kimberley Brubaker Bradley, que traz temas como abuso sexual, suicídio, lares de acolhimento etc; na última foto, a obra *O caso do homem morto no fosso*, de Luke Arnold, segundo volume da série, sendo um livro também de fantasia. Neste caso, não há, na maior parte das obras, uma grande qualidade literária e estética, mas, ainda assim, devemos reconhecer o alcance destas a um grande público infantil e juvenil que, por vezes, inicia as suas leituras através deste tipo de leitura, ou, ainda, aprende a gostar de ler por meio delas. Isso pode ser visto através de alguns comentários da postagem 6, sobre o livro *O caso do homem morto no fosso*, que vemos a seguir, na Figura 6:

Figura 8 – Comentários na postagem sobre o livro *O caso do homem morto no fosso*



Fonte: *Instagram* Estante Diagonal

Nos comentários, percebemos o interesse que o livro desperta nesses seguidores, pois os cinco comentários afirmam o interesse que tiveram em fazer a leitura do livro, com base na indicação da *blogger*. Entretanto, não há comentários que se refiram efetivamente à leitura do

texto. Em contrapartida, no espaço do *Blog Estante Diagonal*, encontramos mais interações que apontam para a leitura dos usuários, como vemos a seguir na figura 9:

Figura 9 – Comentários sobre o livro *A história que nunca contei*



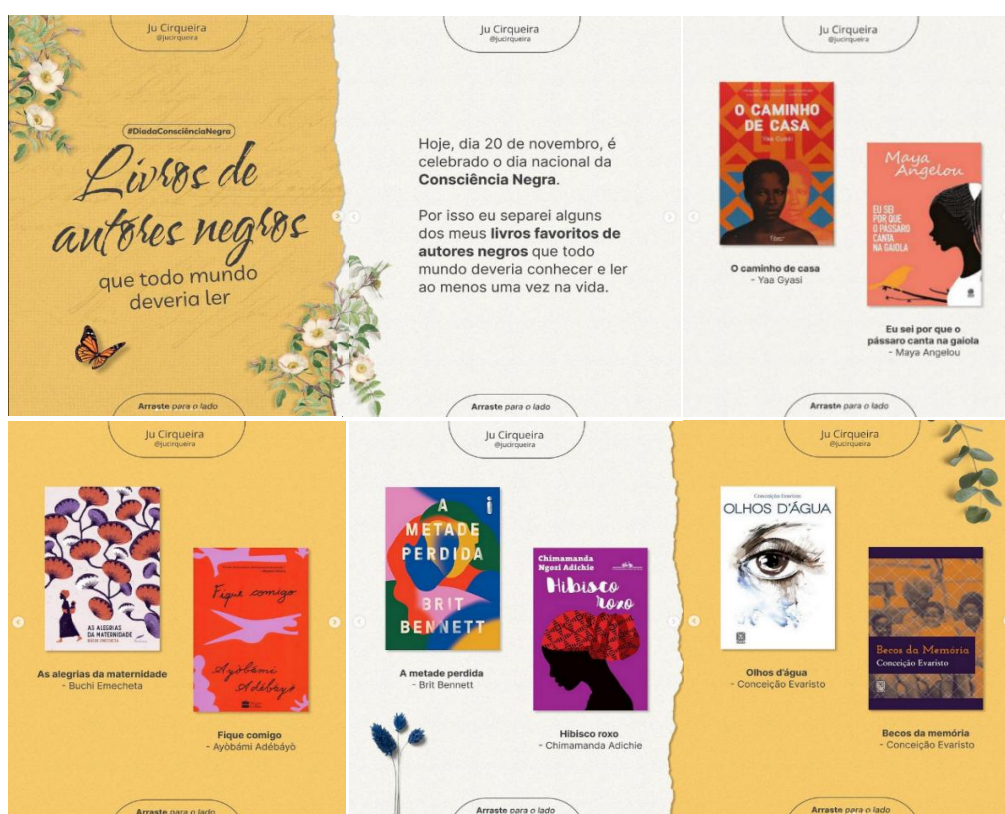
Fonte: *Instagram Estante Diagonal*

O primeiro comentário dialoga com a resenha de Letícia Delicor, uma das colaboradoras do *Blog*, sobre o livro; pelo fato de a obra trazer temas como suicídio e abuso sexual, por exemplo, a leitora afirma que nela foram acionados “vários gatilhos”, além de expressar o efeito estético que a leitura causou nela: além da tristeza (“muitos gatilhos, que deixam a gente triste, triste, triste”) a leitura é caracterizada como “emocionante, intensa e dura”; por fim, a seguidora afirma que “vale cada página”, isto é, a leitura da obra valeu a pena. No segundo comentário, por exemplo, é interessante observar que a seguidora desiste de ler o livro através da resenha de Letícia, temendo os possíveis gatilhos que podem ser acionados com ela, tendo em vista os temas fraturantes trazidos pela autora. Isso é muito relevante, pois vemos que determinadas leituras podem ser instigantes para alguns leitores e, de certa maneira, até inadequadas ou muito desafiadoras, em certo sentido, para outras. Os comentários 3 e 4, por sua vez, além de dialogar com a resenha publicada, expressam a sua opinião sobre alguns dos temas trazidos na obra. De maneira geral, percebemos uma interação dos seguidores do *Blog* com a resenha; e o próprio gênero textual em questão tem este poder de suscitar o interesse ou desinteresse na leitura, o que também constatamos na figura.

Outro exemplo de espaço digital que incentiva a leitura foi criado por Ju Cirqueira, formada em Letras. A influenciadora tem quase trezentos mil inscritos em seu canal no *Youtube*

e cento e vinte e sete mil inscritos em seu *Instagram*, onde compartilha, em ambos, suas leituras, fazendo resenhas e indicações de obras literárias; também é possível participar do Clube de Leitura da influenciadora, denominado de *Nuvem Literária*, que ocorre de maneira *on-line* através do *Telegram*⁶⁵. Nas redes sociais de Cirqueira, percebemos que os *best sellers* constituem grande parte de suas resenhas de leitura, mas livros renomados da literatura brasileira clássica e contemporânea também aparecem como indicações de leitura, como vemos na postagem seguinte, estilo carrossel, onde a autora faz recomendações de obras de autores negros, em homenagem ao dia da Consciência Negra, como vemos na Figura 10, a seguir:

Figura 10 – Indicações de livros de autores negros no *Instagram* de Ju Cirqueira



Fonte: *Instagram* de Ju Cirqueira

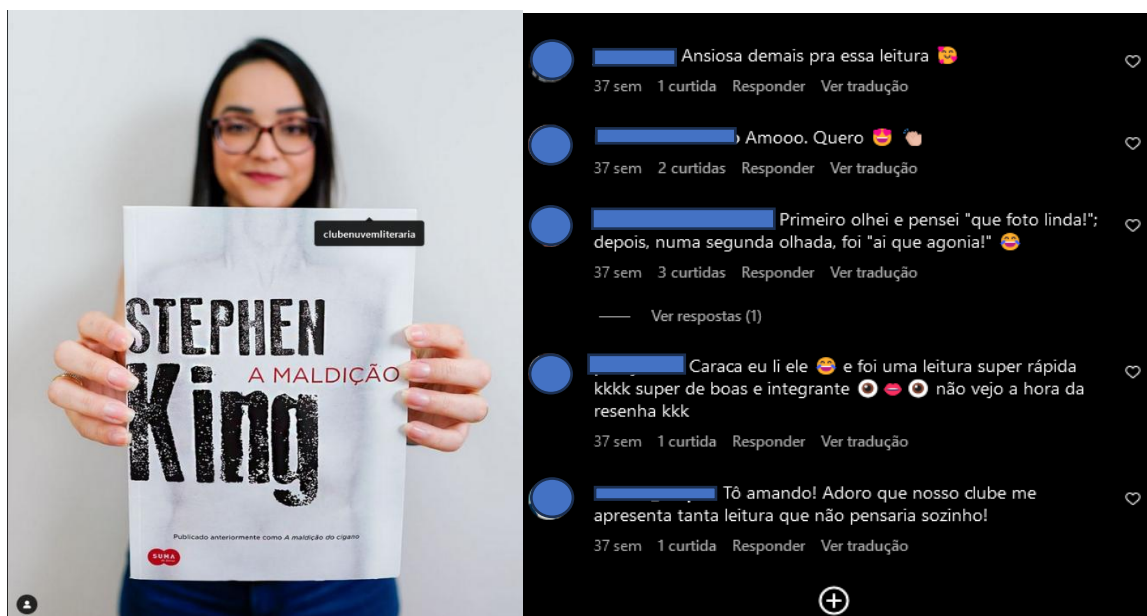
Como podemos observar, há indicações de leitura de livros com uma grande qualidade literária, tanto de autores negros africanos (Chimamanda Adichie, Buchi Emecheta, Yaa Gyasi, Maya Angelou entre outros), quanto de autores negros brasileiros (Além de Conceição Evaristo a postagem trazia outros autores como Machado de Assis e Djamila Ribeiro). É evidente que as indicações não são suficientes para que os seguidores efetivamente leiam as obras, contudo, destacamos a relevância desta grande massa de seguidores poder ao menos entrar em contato

⁶⁵ *Telegram* é um serviço de mensagens instantâneas baseado na nuvem e está disponível para smartphones ou tablets, computadores e também como Aplicação web. Os usuários podem fazer chamadas com vídeo, enviar mensagens e trocar fotos, vídeos, autocolantes e arquivos de qualquer tipo.

com estas obras, saber que elas existem, a fim de que, caso queiram, leiam efetivamente as obras. Ademais, a existência de um espaço em que a leitura seja o protagonista se constitui como muito positiva, por si só, pois pode funcionar como um instrumento de incentivo à leitura. Para além disso, abaixo dessa postagem, muitos seguidores indicaram outras leituras que consideraram relevantes, como *Avesso da Pele*, *Um defeito de cor* e *Em busca de mim*⁶⁶, além de tecerem comentários afirmando já terem lido alguns livros desta lista recomendada; por fim, muitos disseram que tinham adicionado alguns livros da postagem à sua lista de próximas leituras.

Ainda considerando as redes sociais de Ju Cirqueira, destacamos novamente o clube de leitura *on-line* criado por ela. Por ser realizado via *Internet* o alcance de leitores acaba sendo muito maior, e é instigante saber da existência deste projeto, o que nos comprova que a leitura está chegando a muitos brasileiros, e, de certa maneira, sendo democratizada. Na figura a seguir, por exemplo, nos deparamos com uma postagem na qual Cirqueira revela o livro a ser comentado no *Clube Nuvem Literária* do mês, como vemos na Figura 11:

Figura 11 – Postagem sobre o Clube Nuvem Literária



Fonte: *Instagram* de Ju Cirqueira

No recorte, percebemos a interação de alguns seguidores, como: “Ansiosa demais para essa leitura” e “Amoooo. Quero”, o que mostra a boa aceitação do livro indicado pela influenciadora. Ademais, um usuário demonstra já ter feito a leitura, afirmando que foi uma leitura fácil, rápida e intrigante, e, apesar de já ter lido a obra, afirma estar ansiosa para ver a

⁶⁶ Obras, respectivamente, de Jefferson Tenório (2021), Ana Maria Gonçalves (2006) e Viola Davis (2022).

resenha de Cirqueira. Por fim, o último comentário, de um possível membro do Clube, traz uma questão relevante: “Tô amando! Adoro que nosso clube me apresenta tanta leitura que não pensaria sozinho!”; ele se apropria desse espaço *on-line* de leitura através da expressão “nosso clube”, o que demonstra um certo afeto e apego ao espaço de compartilhamento do qual participa; também afirma, de certa maneira, que há um alargamento do seu horizonte de expectativas através desse espaço coletivo, pois faz leituras que costumeiramente, sozinho, sem indicação, não faria. Assim, mesmo que algumas destas obras não sejam aquelas que nós, enquanto professores, consideráramos mais “adequadas”, ou formalmente e esteticamente melhores, fato é que a leitura está sendo incentivada e leitores estão sendo formados. Sobre isso, Bortoluzi (2022) afirma sobre a literatura *Young Adult* (Jovem Adulta) muito presentes nestas redes sociais até aqui apresentadas:

Muito embora esta ainda seja considerada por muitos uma literatura menor, a sua força parece ser tão significativa que, embora a escola e a academia persistam fechando suas portas principais para sistematizar seu estudo, ela segue encontrando terrenos para sedimentar suas comunidades interpretativas (FISH, 1982), notoriamente em meios digitais. Como exemplo, temos os muitos *Booktubers*, *Bookgrams*, *Booktokers* e *Bloggers* que surgem diariamente e formam enormes e fecundas comunidades de leitores (CHARTIER, 2001) nessas plataformas com o fim de discutir e compartilhar as experiências de leituras por elas provocadas (BORTOLUZI, 2022, p.54)

Assim, apesar de não ser o intuito de nossas discussões refletir sobre a qualidade ou não deste tipo de literatura, queremos evidenciar o que Bortoluzi traz à tona em sua ideia: o espaço escolar, na medida em que se fecha para esse tipo de leitura que, comumente, faz parte do universo infantil e juvenil, abre caminhos para que os alunos busquem esse tipo de leitura nos meios digitais, através de espaços que valorizem e incentivem esse tipo de leitura; ademais, a autora ainda afirma que são criadas “enormes e fecundas comunidades de leitores”, o que pudemos vislumbrar, mesmo que rapidamente, nos exemplos até aqui mencionados. Assim, se esses espaços informais têm contribuído de maneira efetiva para o incentivo à leitura, do mesmo modo, professores podem valer-se destas ferramentas digitais a fim de interessar seus alunos na literatura, visando a formação leitora. Nesse caso, o professor, no papel também de formador, poderá escolher leituras que considere de qualidade para fazer com que seu aluno possa entrar em contato com uma literatura diferente da que pode estar habituado, que talvez sejam os *best sellers*, a literatura jovem adulta etc.

É evidente que utilizar a *Internet* como aliada na educação se faz diferente destas práticas informais até aqui apresentadas; contudo, as explanações revelam a efetividade que as mídias digitais podem ter em relação ao incentivo à leitura e o poder de alcance da *Internet* na

vida de muitos jovens. Através disso, é mister que vejamos as TIC's como uma possibilidade para nossa prática em sala de aula, a fim não só de auxiliar o trabalho em sala de aula, mas também de envolver o aluno nesse processo de ensino, criando mais espaços onde ele possa ler e recepcionar os textos, talvez até com mais liberdade e autonomia. Diante disso, sabendo da importância de visualizar a relevância da tecnologia em contextos mais formais de ensino, trazemos no tópico seguinte experiências de professores que atrelaram a educação às mídias digitais, buscando revelar, mesmo que de modo sucinto, os benefícios por eles revelados.

4.3.2 As mídias digitais no ensino de literatura: criando espaços de recepção e leitura para além da sala de aula

Assim como vimos a relevância da tecnologia no incentivo à leitura e até na criação de comunidades leitoras através de práticas informais nas redes sociais, no tópico anterior, temos o intuito de discutir, neste momento, sobre o impacto que as mídias digitais tiveram no ensino, através da fala de professores que se propuseram a refletir sobre o assunto, ou que efetivamente utilizaram esses meios em sua prática docente.

De acordo com Maia (*in* Rojo, 2013, p.69) a comunicação e o acesso à *Internet* agem de forma determinante sobre grande parte das práticas cotidianas, de modo que os ambientes, principalmente os urbanos, passam a ter a possibilidade de se conectar entre si por meio dos recursos das TIC's⁶⁷, como *smartphones* e *tablets*, o que torna a ideia de uma sociedade em rede cada vez mais consistente. Apesar da colocação do autor ter sido publicada dez anos atrás, ele já afirmava o impacto que o acesso em massa à *Internet* estava causando nas práticas cotidianas. Assim, no contexto atual, podemos taxativamente afirmar que estamos, de fato, cada vez mais próximos, se é que não já chegamos neste ponto, de afirmar que somos uma sociedade em rede. Na realidade, como vimos na pesquisa do IBGE, trazida no início deste capítulo, 90% dos domicílios do Brasil têm acesso à *Internet*, o que nos faz vislumbrar que grande parte da população brasileira está, de fato, conectada. Diante de tal fato, precisamos considerar que o acesso fácil ao conhecimento e a informação, de forma rápida e acessível, trouxe mudanças relevantes na sociedade, seja em relação à comunicação, à economia, ao conhecimento, às relações interpessoais etc. Quanto a isso, Azzari e Lopes (*in* ROJO, 2013, p.207) destacam a necessidade de mudança na área educacional, afirmando que “diante das crescentes mudanças na sociedade atual [...], motivadas pela maneira como a informação passou a circular através

⁶⁷ Tecnologias da Informação e Comunicação.

das novas tecnologias, fica clara e iminente a *necessidade de mudar a maneira de aprender e de ensinar em esfera escolar* (grifos nossos)”.

Em relação a isto, a prática dos professores, hoje, apesar de muitas vezes ser ainda tradicionalista, já engloba, quase sempre, ao menos um tipo de mídia digital. É o caso da utilização de *Power Point* para expor alguns slides com atividades ou conteúdos, por exemplo. Claro que isto, por si só, não constitui nenhuma inovação na metodologia de ensino, pois ela pode continuar sendo eminentemente expositiva a depender de como o professor conduzirá a sua aula; entretanto, talvez sem tomarmos consciência disso, estamos adotando formas digitais no ensino, ainda que nem sempre de forma tão planejada, com objetivos e metas específicas. Em contrapartida, alguns professores inserem as mídias digitais com finalidades programadas, desde enriquecer o conteúdo dado em sala; criar outros espaços de aprendizagem para que o aluno aprenda de forma mais autônoma ou em colaboração; mostrar novas formas de enxergar determinadas disciplinas ou conteúdos; incentivar a aquisição de determinadas competências, como a formação leitora, a autonomia, senso de responsabilidade, letramento digital etc.

Ainda sobre isso, Lévy afirma que há uma tendência destas mídias digitais estarem cada mais inseridas no ensino, como afirma no excerto:

Os especialistas nesse campo reconhecem que a distinção entre ensino “presencial” e ensino “a distância” será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrado às formas mais clássicas de ensino. A aprendizagem a distância foi durante muito tempo o “estepe” do ensino; em breve irá tornar-se, senão a norma, ao menos a ponta da lança (LÉVY, 2010, p.172).

No trecho acima, o autor relata como o ensino *on-line* tem estado cada vez mais atuante no ensino presencial, não como uma modalidade distante e diferente, mas complementar. Ele ainda frisa que tal tem sido a relevância do ensino a distância, que ele pode chegar a tornar-se o principal meio na educação, ou, como finaliza, amenizando essa afirmação anterior, tornar-se “ao menos a ponta da lança”. De fato, o ensino *on-line* tem crescido a cada ano, principalmente no que diz respeito à adesão dessa modalidade nos cursos superiores, como mostram parte dos resultados do Censo da Educação Superior 2021, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC)⁶⁸. De acordo com a pesquisa, entre 2011 e 2021, o número de ingressantes em cursos superiores de graduação, na modalidade de educação a distância (EaD), aumentou 474%, enquanto, no mesmo período, a quantidade de ingressantes em cursos presenciais

⁶⁸ Em coletiva de imprensa realizada em 4 de novembro de 2021.

diminuiu 23,4%. Ainda de acordo com os dados, se os ingressos por meio de EaD em 2011 correspondiam a 18,4% do total, em 2021 esse percentual chegou a 62,8% em 2021. Tão alarmantes são os números que deter-se a maiores explicações seria até redundante, já que as estatísticas falam por si sós. O que fica evidente é a grande adesão dos brasileiros a esta modalidade de ensino a distância, com um crescimento de 474% em apenas dez anos, caindo, concomitantemente, o ingresso em cursos presenciais. Não é impossível supor que, alguns anos adiante, o ensino a distância também seja uma realidade, mesmo que de forma híbrida, para a educação básica. Quanto a isso, Lévy declara:

A grande questão da cibercultura, tanto no plano de redução dos custos como no do acesso de todos à educação, não é tanto a passagem do “presencial” à “distância, nem do escrito e do oral tradicionais à “multimídia”. É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências” (LÉVY, 2010, p.174).

No excerto, o autor afirma que a questão relevante não é pensar na substituição de um ensino presencial por um *on-line*, mas em aderir outras formas associadas de ensino em que não haja apenas a formação tradicional, tida, até pouco tempo, como única opção possível e viável. Ele afirma que é relevante inserir situações de troca generalizada dos saberes, de reconhecimento autogerado, móvel e contextual das competências, o que indica a importância de o aluno entender, também, as habilidades e competências que está desenvolvendo através do processo de aprendizagem.

Exemplo disso é a dissertação *Leitura literária e deficiência visual no contexto das mídias digitais* (2015), de Sydnei Vicente de Andrade. O autor da pesquisa, tendo tido a experiência de leitura visual durante parte da vida e tendo perdido paulatinamente esse sentido (visão), mostra-nos como os dispositivos eletrônicos, munidos de *softwares* de leitores de tela, auxiliam na leitura por pessoas cegas. Ele afirma que essas *audioleituras eletrônicas*, como intitula, trazem aos ouvidos, por meio de simulação, o que está disposto em sinal luminoso, que é convertido e traduzido em sinal ruidoso, valendo-se de uma dupla qualidade verbal, tanto sonora, quanto gráfica; assim, a mediação entre pessoas com deficiência visual e livro escrito torna-se possível na medida de uma conversão entre potencialidades linguísticas (ANDRADE, 2015, p.57).

Andrade ainda afirma que, desde que perdeu o sentido da visão, não conseguiu se adaptar com a leitura de audiolivros. Segundo ele, o fato se deve a necessidade de sentir que a leitura que está realizando é inteiramente sua, individualizada, no sentido de não depender de

outra pessoa, ainda que indiretamente. Ele declara que nesse tipo de leitura (audiolivro), por mais que ela possua o mínimo de performatividade possível, para ele é como se não ouvisse a obra que quer ler, mas sim a interpretação dela, o que o leva a optar pelo outro método (audioleituras eletrônicas).

Ademais, o autor narra na dissertação a sua experiência de leitura com a obra *Triângulo das Águas*, de Caio Fernando Abreu, apontando alguns dos benefícios e problemas que enfrenta para realizar essa atividade através do aplicativo escolhido, o *Voice Dream Reader*⁶⁹. Através desse *software*, Andrade afirma que pode adquirir diferentes vozes para realização da leitura, ajustar a velocidade de palavras por minuto que deve ser lida, retroceder ou avançar pequenos trechos de leitura, de trinta em trinta segundos, etc. Ele também argumenta que o programa é um dos poucos que permite que a leitura em dispositivo móvel continue sendo feita mesmo com a tela bloqueada, apresentando botões idênticos ao de um *player* de áudio, com os quais se pode pausar a leitura do mesmo modo que pausaríamos uma música. Nesse ponto, ele afirma que, para um leitor cego, essa é uma característica essencial, pois também permite que o leitor trate o arquivo que está sendo audiolido na medida de um material que não precisa necessariamente da visão para ser consumido.

Assim, através dessa possibilidade de leitura, Andrade vê a mídia digital como uma *máquina inclusiva e universalizante*, já que esta possibilita o acesso sonoro para aqueles que não dispõem da visão. Ele afirma:

Assim, munido de um dispositivo eletrônico que proporciona a possibilidade de transitar entre mundos gráficos pensados para encher os olhos, um sujeito que não enxerga tem nas mãos os meios técnicos suficientes para exercitar sua desenvoltura social, dependendo o mínimo possível de olhos alheios (ANDRADE, 2015, p.58).

Percebemos, então, que esse tipo de leitura traz ao indivíduo a possibilidade de vivenciar uma experiência literária sem tantos “ruídos externos”, ou seja, sem a interferência de terceiros nesse processo. Desse modo, vemos os benefícios das mídias digitais para a educação inclusiva, de modo que as audioleituras eletrônicas, através de diferentes *softwares* e aplicativos, se tornam mais uma opção possível para os portadores de deficiência visual, podendo ser utilizadas em contextos escolares além das opções do *Braille* ou de audiolivros. Ademais, percebemos, através da voz de Andrade, como esse tipo de experiência digital pode conferir mais autonomia

⁶⁹ Aplicativo capaz de ler em voz alta: artigos, documentos e livros. Com o seu avançado conversor de texto em fala e a sua variedade de configuração de layouts visuais, possui instrumentos para ler quase todos os tipos de documentos

e liberdade ao processo de leitura, possibilitando que aqueles privados da visão sintam que estão participando ativamente da leitura, construindo sua própria recepção e experiência literária.

Já na dissertação *Ciberliteratura na mira da instituição literária: o Orkut e as formas de literariedade no ciberespaço* (2011), de Flávio Aurélio Tenório de Asevêdo, notamos como as TICD permitem que a escrita literária seja vista como um processo mais democrático e autônomo nesse contexto midiático. O autor se detém a analisar a produção de textos literários na rede social *Orkut*, identificando alguns benefícios que consideramos que podem ser transpostos para outros suportes mais atuais, como *Facebook* e *Instagram* (tendo em vista que a produção e compartilhamento de textos literários continua sendo feita nesses meios). Como vemos na tabela 1, a seguir, o autor indica que a escrita, nesses espaços virtuais, possui diferentes ganhos que não são próprios do suporte primário, o livro impresso, que seriam:

Quadro 3- Benefícios da escrita literária em espaços virtuais

A adição de outros elementos ao texto, como imagem e som;
A possibilidade de publicação e divulgação imediata;
A possibilidade de qualquer internauta se tornar um potencial escritor, dada a abrangência do ciberespaço;
O distanciamento de quem escreve e quem lê é sublimado pela interatividade proporcionada pela telemática.

Fonte: Asevêdo (2011)

Dentre os benefícios, destacamos o último ponto da Tabela 1, que se refere ao *estreitamento da relação entre escritor e leitor*⁷⁰, pois ambos têm a possibilidade de interagir de forma rápida e “menos distanciada” através do ciberespaço (comentários, *storys*, *feed* etc). Ademais, a rede social é uma opção gratuita de publicar um texto de modo mais informal e despretensioso. Nesse sentido, é comum que alguns alunos se aproximem dos professores para que leiam um poema ou conto de sua autoria, e as redes sociais se constituem como um meio de incentivo a essas produções e ao compartilhamento delas em sua rede de amigos.

Quanto a isso, Silva (2022, p.119) aponta que as redes sociais, *e-books*, *blogs* e *fanfics* estão despertando a atenção dos jovens e se constituindo como espaços para práticas de linguagens e letramentos. Assim, a *web* tem propiciado não só a rápida troca de informações, mas também a participação colaborativa dos internautas, por meio de ferramentas que

⁷⁰ Sobre isso, destacamos, inclusive, o fato de muitos escritores de literatura terem, hoje, contas nas redes sociais, o que possibilita que os leitores os acessem com mais facilidade.

favorecem a aprendizagem em rede e a autoria coletiva, como é o caso do gênero *fanfiction*⁷¹, através do qual diferentes usuários conseguem (re)escrever textos, juntos, sobre suas séries, livros ou filmes favoritos.

Já em *Da sala de aula ao blog: caminhos para a leitura de poemas*, de Berenice da Silva Justino (2012), a autora realizou uma proposta de intervenção numa escola pública da cidade de Pocinhos – PB, com uma turma de 9º ano do ensino fundamental, na qual aliou o trabalho realizado em sala ao trabalho no laboratório de informática da escola, fazendo uma experiência de leitura e apreciação de poemas no *blog* intitulado *Exploradores da poesia*, nome escolhido pelos alunos. Destacamos a seleção dos poemas pela docente, que contemplou autores como Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Gonçalves Dias e Paulo Leminsk. Nesse sentido, apesar de não ser o intuito nos termos nos pormenores das escolhas da autora, é relevante mencionar que, considerando a série em questão, a seleção de poemas, apesar de interessante, poderia apresentar uma maior diversidade, não evocando apenas autores canônicos e que podem, pelo nível de construção estética, serem de difícil leitura para tal público.

Entretanto, acreditamos que algumas dificuldades de leitura que podem ter sido causadas por essa seleção dos textos podem ter sido reduzidas, em certo sentido, pela metodologia participativa adotada pela docente e sua postura mediadora nas aulas, o que aponta para a importância do método adotado. Do mesmo modo, acreditamos que a figura do *blog*, onde foram criados espaços para os textos e compartilhamento de leitura dos alunos, também se constituiu como uma ferramenta relevante na aproximação dos alunos com esses textos, sendo um local de liberdade para os alunos e suas recepções, o que aproximou os alunos dos textos e da professora – *on-line* os alunos tinham a liberdade de postar poemas de outros autores ou autorais no *blog* criado pela professora e eram constantemente incentivados a participar e comentar nas postagens da docente ou dos outros colegas –. Desse modo, a metodologia adotada fazia com que os alunos colaborassem uns com os outros e se sentissem à vontade para participar das aulas, o que ficou evidente através da participação dos alunos nas aulas e no ambiente virtual, que aumentou, gradativamente, como vemos nos dados seguintes:

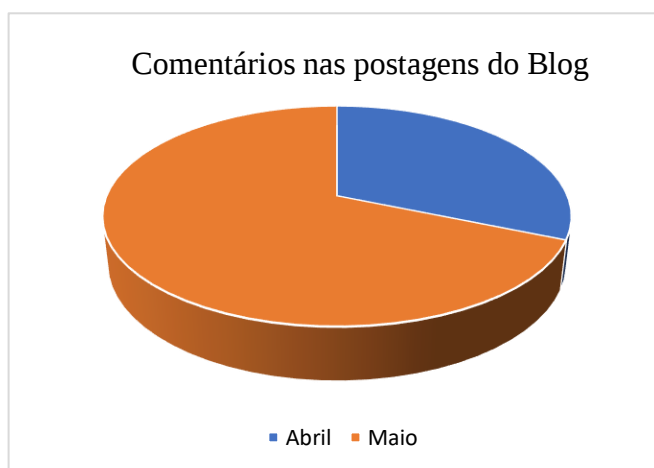
Observamos que no mês de abril aconteceram 08 postagens (03 da pesquisadora e 05 dos alunos) e 42 comentários (09 da pesquisadora, 31 dos alunos), dos quais escolhemos alguns para discuti-los mais à frente. Desses comentários, 07 são poemas que os alunos postaram no lugar dos comentários, pois ainda confundiam o local exato da postagem, 06 foram excluídos pelos próprios alunos que depois não gostaram do que escreveram. [...] No mês de maio ocorreram 19 postagens (apenas três da

⁷¹ Trata-se de uma retextualização de um produto midiático como séries, filmes, livros entre outros, que possibilita diversas versões do produto original. É comum que os jovens publiquem seus textos em *Sites* específicos para compartilhar a leitura com outros possíveis leitores (MORAES, ROSA, 2022, p.7)

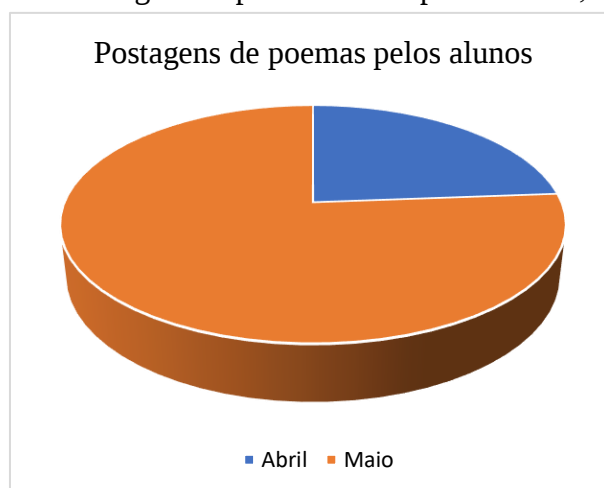
pesquisadora e 16 dos alunos) e 74 comentários, desses, 68 foram dos alunos, mas eles removeram 10 dos alunos e 06 da pesquisadora (JUSTINO, 2012, p.91).

Analisando os dados quantitativamente, percebemos que nos dois meses de acesso dos alunos à plataforma, mês de abril e maio, houve um aumento significativo na postagem de poemas por parte dos alunos, além do grande aumento da participação nos comentários, onde discutiam os textos postados. Também é interessante observar que, mesmo no primeiro mês do experimento, os alunos postaram mais poemas no *blog* do que a professora (3 da pesquisadora contra 5 dos alunos), e de um mês para outro saíram das 5 postagens de poemas para 16. Este dado se faz muito relevante, pois para que a escolha destes poemas pelos alunos fosse feita, eles precisavam ter a iniciativa de procurar esses poemas e lê-los para, só então, publicar aquele que considerasse interessante para compartilhar com os colegas. Essas ações acabavam estimulando a leitura de poemas, além de incentivar a postura mais autônoma do alunado. Já em relação aos comentários nas postagens do *blog* (da professora e dos colegas), houve um aumento de mais de 50% do mês de abril para maio, isto é, mais do que o dobro de comentários que tinham sido feitos no primeiro mês de intervenção (de 31 para 68). Assim, as estatísticas comprovam um aumento significativo na participação e engajamento dos alunos com as leituras, compartilhamento de recepções e postagens de poemas pelos alunos, como vemos didaticamente nos gráficos a seguir:

Gráfico 1: Comentários dos alunos nas postagens do *Blog* no mês de Abril e Maio



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da dissertação de Justino (2012)

Gráfico 2 – Postagem de poemas feitos pelos alunos, no *Blog*

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da dissertação de Justino (2012)

Diante dos dados, também podemos supor que se o trabalho com os poemas no *blog* fosse perpetuado durante todo o ano letivo, auxiliando o trabalho em classe, haveria uma crescente contribuição no processo de ensino aprendizagem e na formação leitora desses alunos, tendo em vista a crescente vista na participação e leitura de poemas nos dois meses analisados.

Outro ponto relevante mencionado por Justino foi a liberdade que os estudantes sentiam ao compartilharem suas leituras no ambiente virtual, ela afirma que essa estratégia de leitura permitiu que os sujeitos leitores se expressassem de forma pessoal, sem pretensão de conquistar a objetividade propagada pelo universo escolar. Ela ainda frisa um dos grandes benefícios das tecnologias no ensino que é a liberdade para escolher, ler, copiar, digitar e discutir sobre o que leu, através de textos impressos ou digitais, o que fomenta o desenvolvimento da autonomia e o senso de responsabilidade. Como a docente coloca, os alunos sentiam uma liberdade no ambiente *on-line* que o ambiente escolar não lhes dava, ao menos na mesma medida; isso, por si só, pode fazer com que alunos mais tímidos ou introvertidos, por exemplo, sintam-se à vontade para expressar suas leituras de maneira mais reservada do que em sala de aula. Essa autonomia – de escolher, ler, copiar, digitar etc—, mencionada pela docente, nem sempre é tão fácil de ser ofertada em sala, seja pelo tempo limitado das aulas, seja pelo espaço curto de participação para que outros alunos se engajem nas discussões, seja pelo currículo a ser seguido etc.

Também devemos considerar uma possibilidade destacada pela professora em seu texto: a possível falta de domínio que alguns alunos podem apresentar em relação às ferramentas digitais. No contexto atual é mais difícil que isso ocorra, tendo em vista a proporção que a *Internet* tem ganhado na vida dos adolescentes e jovens, realidade essa distante daquela relatada por Justino em seu texto, referente a dez anos atrás. Entretanto, considerando que possa haver

dificuldades por parte dos alunos no manuseio das redes, a inserção das tecnologias figuraria como ainda mais relevante, pois contribuiria para o desenvolvimento de competências relacionadas ao letramento digital desses, trazendo ganhos que iriam para além do ensino de literatura, ajudando esse sujeito socialmente, tendo em vista que grande parte das atividades desses jovens atualmente são realizadas por meio da *Internet* – desde buscar uma palavra desconhecida, fazer pesquisa sobre livros, autores, notícias, reportagens; redigir documentos *on-line* etc –. Assim, comunicar-se através do *blog*, partilhar suas leituras, postar poemas, interagir com os comentários dos colegas, fazem parte dos ganhos do processo de ensino desses estudantes.

Também destacamos uma das postagens de Justino no *blog*, em que propõe uma interessante atividade, na qual cita alguns poemas (“Soneto ao teu sorriso”, de Joésio Menezes; “Inocência” e “Desejo”, de Gonçalves Dias; “além-alma” de Paulo Leminski; “Soneto do amor maior”, “Ternura” e “Amor”, de Vinícius de Moraes) e indica que os alunos leiam a coletânea e ofereçam um poema para alguém especial. Sobre isso, ela declara que a proposta motivou muito os alunos a ponto da postagem receber vinte e cinco comentários que denotavam o entusiasmo e o interesse deles. Ademais, ela afirma:

Muitos aproveitaram para se declarar a alguém seja da sala ou não e essa constatação foi possível porque escutamos os comentários durante a aula: “fulana aproveitou o *blog* p pedir perdão ao ex-namorado no poema”, “ela gosta dele, olha o poema que colocou no *blog*” (JUSTINO, 2012, p.99-100).

Podemos perceber que aquilo que poderia figurar como uma simples atividade, torna-se para os alunos algo de seu interesse. A professora consegue, assim, mostrar para os alunos como aquela ferramenta pode ir além do conteúdo literário, sendo aplicado também a suas vidas, o que também implementa sentido à leitura. A docente insere uma relevante coletânea de poemas que, em outros contextos, poderia soar como muito extensa para os alunos, mas que, pela indicação da atividade, torna-se atrativa: eles terão que buscar esses poemas na *Internet* e lê-los, a fim de poder decidir qual poema vão publicar no *blog* e para quem o dedicarão. Assim, Justino toma proveito do meio digital para aproximar os discentes da leitura, tornando esse processo mais prazeroso; eles se entusiasmaram e só nessa postagem interagiram com 25 comentários. Ademais, caso essa atividade fosse feita em sala de aula, o tempo limitado da aula provavelmente deixaria alguns alunos de fora deste momento coletivo, caso fossem indicar, um a um, para quem dedicariam o poema, o porquê, além de lê-lo, por exemplo. De forma virtual, as leituras dos poemas puderam acontecer e as indicações também, sem precisar de um grande tempo dedicado a isso.

Outrossim, nos últimos encontros da experiência, através dos pedidos dos próprios alunos, a professora conseguiu que dos 16 alunos, 12 criassem seus próprios *blogs*; destes, 9 fizeram postagens de textos em seus respectivos ambientes virtuais. Isto revela, também, a adesão a esse meio digital, e como a experiência da professora fez com que se interessassem pelos textos. Sobre isso, uma das alunas afirmou que gostou de ler os poemas na *Internet*, mas que não gostava de lê-los em livros, o que revela que, para alguns estudantes, esse espaço da *Internet* pode ser um incentivo para a leitura, além de fazer com que se sintam mais à vontade ou livres para participar das interações, como esta mesma aluna, que chegou a postar no *blog* poemas de sua autoria. Por fim, Justino (2012, p.113) finaliza seu relato de experiência com a seguinte frase: “Esses leitores podem não mais acessar *blogs* poéticos ou até mesmo o *blog* ‘*Exploradores da poesia*’, mas houve o acesso a uma experiência que fará parte da história de leitura de cada um”. Isto, é, por mais que aquele *blog* não tenha sido perpetuado na prática leitora dos alunos, as experiências de leitura adquiridas nesse período serão perpétuas, não serão perdidas; elas sempre farão parte da formação leitora destes alunos, em constante construção.

Portanto, faz-se importante, também, afirmar que as ferramentas digitais, como esse *blog* de Justino, não devem ser pensadas como sendo o foco principal de qualquer aula, mas como um instrumento que pode cooperar para os objetivos do professor, pois, como Porto (2012, p.24), afirma, o *blog* se constitui como uma ferramenta a mais à disposição de professores e alunos a fim de motivar a aprendizagem, intensificar a cooperação entre o grupo, apresentar indicações úteis para o estudo da literatura, incentivar o aluno a fazer pesquisas e a ler textos literários, aproximando esse discente das atividades de aprendizagem da literatura.

Dessa forma, percebemos que ao utilizar essas ferramentas digitais no contexto do ensino, é preciso que o professor tenha objetivos definidos com a sua prática, para que a *Internet* não seja utilizada apenas como um fim em si mesmo, e apenas para que o docente sinta que está, de alguma maneira, inovando a sua prática em sala de aula, pois, como afirma Coelho (2000, p.25): “[...] sem estar integrado num contexto, nenhum saber tem valia, por mais sofisticado que seja, isto é, não provoca no sujeito o dinamismo interno que o levaria a interagir com outros saberes e ampliar o conhecimento inicial ou transformá-lo”.

Esta integração, objetivos definidos e planejamento, se faz muito evidente e efetiva na dissertação *Metalinguagem e ensino: Vivência com poemas de Ferreira Gullar* (2010), de Caroline Mabel Macedo Santos Martins, também publicada no PPGLE⁷². Nesta, a pesquisadora

⁷² Destacamos que esta pesquisa não está listada no *Site* do PPGLE, mas por ter sido objeto de leitura nossa, há anos atrás, conseguimos inseri-la aqui, em nossa discussões e nos dados coletados para esta tese.

realiza uma intervenção em uma turma de 1º ano do ensino médio de uma Escola da Rede Pública de Ensino de Campina Grande- PB, na qual prioriza a leitura e vivência com poemas metalinguísticos de Ferreira Gullar – mas também oferta poemas de Mário Quintana, Manuel Bandeira, entre outros autores –. Para isso, também cria um *blog* a fim de auxiliar e complementar as aulas no contexto escolar.

Inicialmente, destacamos que a docente, muitas vezes, perpetuava as leituras de poemas, iniciadas em classe, no *blog*, resgatando as leituras feitas pelos alunos em suas postagens, como ocorre com o poema *Bilhete*, de Mário Quintana que, segundo a professora, traz uma leitura polêmica prematuramente “calada” em sala, porém retomada no *blog* (“A polêmica que deixamos ‘morrer’ na sala de aula sobreviveu no *blog*” [MARTINS, C., 2010, p.87]). Ela relata que a interpretação de uma das alunas da turma sobre o poema em questão, de que o eu lírico estaria escrevendo o bilhete para uma amante, a pega de surpresa, e faz com que não consiga considerar essa leitura e interagir com os alunos apropriadamente no momento da aula. Assim, possuir essa ferramenta virtual, proporcionou a docente a oportunidade de rever sua própria postura enquanto docente e leitora, revisitando sua interpretação sobre o texto e criando o espaço no *blog* que não conseguiu em sala, no qual pudesse valorizar o que foi dito e estimular que a turma compartilhasse suas ideias sobre tal interpretação da aluna; segundo a professora, esse texto específico foi recorde de comentários no *blog*.

Em outra aula, a professora havia sinalizado para os alunos que entregaria, na aula seguinte, uma carta em um envelope, o que aguçou a curiosidade dos alunos; se tratava do poema *Cartas de amor*, de Fernando Pessoa, e para interessar ainda mais os estudantes na aula, a professora utilizou o *blog* para lembrá-los dessa leitura (“Galerinha, tá chegando o dia da carta hein?! É quarta-feira... Alguém imagina o q é que tem dentro dela? Tentem adivinhar!!! [MARTINS, C., 2010, p.91 e 92]). Nesse sentido, o *blog* foi utilizado como uma estratégia para despertar o interesse dos alunos pela leitura que seria feita em sala; de certa forma, foi um incentivo para que ficassem animados para o encontro que se seguiria. Assim, a professora nos apresenta a interação entre dois dos alunos que comentaram na postagem:

[ni]

(...) espero o conteúdo na carta esteja ligado a romance, pois esse tema sempre chama atenção da sala, especialmente as meninas da sala
02/05/2009 19:55

[ar]

poxa esse ni é viciado num romance, vamos mudar espero q venha um conteúdo bem dramático!!!
05/05/2009 07:21

[ni]

ñ vou negar q gosto de romance é meu gênero literário favorito msm, mas se
haver um conteúdo em q haja drama tbm gostarei pois gosto de histórias tristes
tbm

05/05/2009 21:16 (MARTINS,C., 2010, p.92)

Assim, vemos um envolvimento dos estudantes com as leituras feitas em sala e, consequentemente, nos comentários e interações no *blog*, onde se sentiram instigados em relação ao próximo poema que estaria por vir, e ainda declararam não só suas apostas sobre a leitura que seria feita, mas o que gostariam de ler. Este tipo de interação que a ferramenta virtual possibilita se constitui como um instrumento interessante para que o professor veja as preferências de leitura dos alunos, tanto para acatá-las, em certo ponto, quanto para alargá-las – atendendo seu horizonte de expectativas e também alargando-o, como Bordini e Aguiar (1988) frisam que é importante no processo de formação leitora—.

Na aula seguinte, onde foi discutido com os alunos o poema *Cartas de amor*, após as discussões em sala, no mesmo dia da aula, a professora utilizou o *blog* novamente para instigar que os alunos continuassem compartilhando suas leituras e considerações sobre o texto, o que fez através da seguinte postagem:

IMPORTANTE!!!!!!

Agora eu quero saber: todas as cartas de amor são mesmo ridículas?

Seja qual for a resposta, tem que argumentar viu?

Quem já escreveu ou recebeu uma carta de amor e quer compartilhar com a gente? (MARTINS,C., 2010, p.98)

A docente retoma os primeiros versos do poema (“Todas as cartas de amor são/ Ridículas”), impactantes, como elemento instigador da discussão, mas também sugere que eles falem de suas próprias experiências. Assim, novamente o *blog* é utilizado para que o texto lido em sala seja revisitado, revivendo as discussões feitas em classe; ademais, outros tipos de compartilhamento são instigados, envolvendo, inclusive, as experiências pessoais dos alunos. Entretanto, segundo a pesquisadora, os alunos preferiram relatar suas experiências com o texto e não as pessoais, como vemos nos comentários a seguir:

[ni]

cartas de amor, também é um poema muito bom, confesso que no começo é difícil de entendê-lo (e tive essa dificuldade tbm) mas depois de reler, das explicações e ajudas de Mabel ele ficou bem claro e quase foi melhor que poema obscuro que na minha opinião foi o melhor poema lido em sala de aula até hoje

07/05/2009 22:00

[ar]

tbm gostei afinal um poema sem aver alguma coisa estranha ñ tem graça, principalmente o primeiro verso q expressa bastante bem q uma carta de amor é uma coisa ridícula q agente só se dá conta depois...

11/05/2009 17:58

[ni]

só respondendo a "deixa" no seu último comentário, não no final o autor ou o eu-lírico na verdade sente falta da sua adolescência ou do passado quando ele escrevia cartas de amor 12/05/2009 20:46 (MARTINS, C., 2010, p.36).

Vemos, acima, que dois alunos compartilham as suas leituras em relação ao poema, e, além disso, percebemos que o aluno Ni, volta ao *blog* para interagir com o comentário do colega Ar, o que comprova que este ambiente virtual pode se configurar como um espaço de socialização de leituras e recepção para os alunos, além de possibilitar a interação entre eles, enriquecendo as discussões iniciadas em sala de aula, sendo assim, portanto, uma ferramenta a mais para o ensino de literatura.

Já após o trabalho com o *Poema obsceno*, de Ferreira Gullar, após a aula, a professora insere uma postagem que trará mais informações para os alunos sobre a biografia de Clementina, sambista citada no poema e provavelmente desconhecida por grande parte dos alunos. Nesse caso, o *blog* pôde suprir algumas faltas que a aula presencial não conseguiu abranger, até mesmo pelo tempo de aula estabelecido, enriquecendo o campo de visão dos alunos sobre o poema, já que eles puderam entender o porquê dessa referenciação no texto, sendo mais uma função interessante das mídias digitais no ensino literário: a possibilidade de inserir links, vídeos, fotos etc, que colaborem para o conhecimento e aprendizagem dos alunos, inclusive, em relação aos textos lidos em sala.

Ademais, a professora declarou que após a discussão do *Poema obsceno* em sala, sentiu-se decepcionada com o silêncio de grande parte dos alunos, o que a fez pensar que eles não tinham gostado do texto e que talvez sua escolha não tivesse sido acertada. Entretanto, ao estender essas discussões ao *blog*, com os comentários que recebeu dos alunos, declarou:

A conversa do blog tirou de nós aquele sentimento de decepção que tivemos ao término da aula sobre o "Poema obsceno". Ni e Ar eram exemplos de alunos para quem o poema tinha significado, e se ao menos eles dois tinham sido tocados de alguma forma, levados a refletir um pouco mais sobre o texto, e mais que isso, sobre a vida, já havíamos conseguido grande coisa (MARTINS, C., 2010, p.112, grifos nossos).

De acordo com a fala de Martins, percebemos que na aula os alunos permaneceram bem mais calados sobre o tal poema, mas no *blog* se sentiram à vontade para compartilhar suas experiências com o texto, fazendo com que a professora pudesse rever o "fracasso" que tinha pensado ser a escolha do poema e a leitura dos alunos. Vemos no trecho, portanto, outra funcionalidade: a possibilidade de o professor rever sua prática de ensino e os próprios juízos de valor que faz sobre o processo de ensino aprendizagem, como ocorre, nitidamente, com a

professora, e se constitui como um recurso demasiado relevante para a prática docente. Diante disso, trazemos aqui um dos comentários dos alunos sobre o texto pouco discutido em classe:

[ni]

Na realidade nem sei o que comentar sobre este poema, ele é muito diferente do que havíamos lido na sala de aula e por isso tamanha minha fascinação por ele. Verdadeiro, brasileiro e voltado para os pobres e de certa forma para elite da economia brasileira para que estes abram os olhos do que acontece no Brasil, mas afinal como o próprio Ferreira Gular diz em um trecho do poema "terá o destino dos que habitam o lado escuro do país - e espreitam". Espetacular esse poema Mabel gostaria de parabenizá-la pelo seu trabalho como educadora by: Ni. 07/05/2009 21:54 (MARTINS, C., 2010, p.110).

Diferentemente do que a professora visualizou em sala, Ni declara que ficou fascinado com o poema, mas também afirma a dificuldade que enfrentou ao tentar traduzir o que sente com o poema. Apesar de declarar tal entrave, imprime sua leitura no comentário e parabeniza a professora pelo trabalho que estava realizando, o que revela o êxito do experimento, já que os leitores estavam interessados naqueles poemas, em sala e no ambiente virtual. Através disso, podemos visualizar que, enquanto professores, podemos errar no nosso juízo sobre a recepção dos alunos, já que o silêncio, muitas vezes, pode representar apenas um estranhamento, uma dificuldade na leitura e até a necessidade de tempo para organizar suas ideias sobre o texto e revisitá-lo. Isso foi percebido por Martins, que declara:

O *blog* era um instrumento significativo porque fazia os leitores voltarem ao poema sem a pressão de estarem rodeados pelos olhos e ouvidos do professor e dos colegas. Assim, podiam rever suas hipóteses de leitura com mais calma, confrontar seu modo de ler com o dos outros, preencher espaços ainda vazios, e até mudar sua visão em relação ao texto, passando a gostar dele, ou mesmo rejeitando-o ao deparar-se com compreensão nova de leitura. Talvez muito mais do que na sala de aula, ali os leitores conseguiam ser eles mesmos (MARTINS, C., 2010, p.109).

Diante da experiência com esse poema no *blog*, a professora enxergou outra funcionalidade do ambiente virtual: a liberdade de expressão dos estudantes neste tipo de mídia digital, por não estarem, como ela afirma, rodeados de olhos e ouvidos naquele lugar. Ademais, ela pôde perceber que os alunos necessitavam de tempo para preencher os espaços vazios daquele texto, provavelmente, mais difícil do que outras leituras já realizadas até então. Assim, a possibilidade de revisitar esses textos na plataforma virtual, fez com que pudessem ter novas leituras sobre o mesmo, podendo refletir melhor e mais demoradamente sobre eles o que, talvez, sem o *blog*, não fosse uma realidade a ser vivenciada em casa, sem incentivo do professor e do meio digital. Destacamos ainda, a afirmação impactante da pesquisadora: “Talvez muito mais do que na sala de aula, ali os leitores conseguiam ser eles mesmos”. Neste sentido, a professora

enxerga a possibilidade de que aqueles alunos pudessem “ser eles mesmos” com mais liberdade e autonomia.

Diante disso, trazemos as considerações da própria docente sobre o uso do *blog* no experimento, o que enriquece estas discussões e comprova, sob o olhar da própria pesquisadora, a efetividade que as TIC's podem ter no ensino de literatura. Iniciamos essas reflexões com a seguinte colocação:

A maior parte dos leitores da turma ficava nitidamente constrangida ao ter de falar em público, especialmente quando faziam alguma “análise” de si mesmos. Já no papel, ou no *blog*, eram capazes de nos fornecer dados bem significativos para a pesquisa, daí por que nos detivemos mais nestas fontes escritas que na oral (gravações das aulas) (MARTINS, C., 2010, p.188).

O dado revelado por Martins é de suma importância, pois ela indica claramente que grande parte da turma se sentia mais tímida ao ter de expressar suas leituras ou “análise de si mesmos” em sala de aula – o que foi mencionado e reiterado, também, na dissertação de Justino (2012) aqui discutida –; entretanto, contrariamente, ela afirma que as participações no *blog* foram tão presentes e efetivas que se constituíram como grande parte do *corpus* da pesquisa, o que revela o sucesso da mídia digital nesta experiência e a liberdade de expressão que os alunos sentiram nesse ambiente on-line. A professora também reconhece grandes ganhos do *blog* na sua experiência, afirmando:

Embora acreditássemos que criar um espaço virtual para debater os poemas com a turma fosse uma boa ideia, não imaginávamos o quanto ele se tornaria importante no desenrolar da pesquisa. *Por meio do blog, oferecemos aos leitores mais do que podíamos dar nas aulas presenciais*, e aqui falamos em *quantidade de poemas mesmo*, e em *diversidade de recursos*, já que ali os leitores tinham acesso a vídeos, imagens e links com informações histórico-culturais. Além disso, à medida que refletíamos sobre a nossa prática de ensino, *o blog nos ofertava a possibilidade de ponderar nossas atitudes e de corrigir nossos excessos*, como aconteceu na ocasião do trabalho com o poema “Bilhete” (MARTINS, C., 2010, p.203, grifos nossos).

Neste fragmento, a professora nos oferta outros ganhos das mídias digitais, na forma do *blog*: primeiro, de maneira clara e objetiva, ela declara que o meio digital ofereceu aos leitores mais do que as aulas presenciais podiam dar, o que já configura um dos grandes objetivos de aliar a tecnologia ao ensino, isto é, conseguir ofertar aos alunos algo relacionado ao ensino que não seja possível em sala. Como exemplo, ela cita a possibilidade de postar mais leituras de poemas naquele ambiente, o que permitiu que os alunos lessem muitos textos além daqueles da sala de aula; além disso, também fala sobre a diversidade de recursos midiáticos que enriqueciam as leituras com informações histórico-culturais, por exemplo, complementando

“vazios” que em sala não puderam ser preenchidos e que alargavam os conhecimentos e interpretações dos discentes sobre os poemas. Ademais, Martins também reconhece que o *blog* era um espaço de ponderar suas próprias atitudes enquanto professora, corrigindo possíveis excessos e faltas (“o *blog* nos ofertava a possibilidade de ponderar nossas atitudes e de corrigir nossos excessos”), fazendo com que pudesse repensar sua prática docente, utilizando o meio digital, também, como modo de se redimir em algumas destas questões, ou ainda, rever seus comportamentos.

Ademais, trazemos a seguir algumas conceituações que envolvem as mídias digitais na educação, como o ensino remoto, a educação a distância, o ensino híbrido e o ensino enriquecido por tecnologia, a fim de dirimir possíveis confusões entre os termos. Ademais, destacamos que em nosso roteiro de leitura adotaremos a tecnologia como meio de enriquecer o ensino de literatura, mas recorreremos, em algumas aulas, à ideia que envolve um ou outro método de ensino híbrido, o que torna relevante falarmos um pouco mais detidamente, também, sobre essa metodologia de ensino.

4.3.3 Alguns conceitos: ensino remoto, educação a distância, ensino híbrido e ensino enriquecido com tecnologia

Considerando o destaque que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm adquirido, achamos pertinente trazer alguns conceitos que as relacionam com a educação e que nos parecem importantes a serem elucidados mesmo que de modo sucinto, como o ensino remoto, o ensino a distância, ensino híbrido e o ensino enriquecido por tecnologia.

No Brasil, a pandemia de COVID-19 teve início em 26 de fevereiro de 2020 com a confirmação do primeiro caso na cidade de São Paulo. A doença afetou milhares de brasileiros e paralisou diversos setores, inclusive a educação, através do fechamento de escolas e instituições de ensino que funcionavam apenas de forma presencial, já que a recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS) era que não houvesse contato direto entre as pessoas em locais fechados, e o mundo ainda estava aprendendo a lidar com casos tão novos da doença. Assim, o contexto de ensino vivenciado, pelo caráter emergencial em que foi ofertado, não ocorreu de maneira estruturada, justamente devido às circunstâncias de sua implantação, em que planejamento, currículo e atividades pedagógicas precisaram ser reestruturados a fim de minimizar os impactos na aprendizagem. Portanto, o tempo escasso entre o planejamento e a implantação dessas reestruturações no ensino não permitiram aos docentes (e até aos alunos) a adaptação, em diversos sentidos, a este “novo modelo de ensino” (novo, ao menos, nos padrões

vivenciados na pandemia), seja em relação à didática, à metodologia, à reorganização e elaboração das aulas e materiais (para o professor), reestruturação da rotina de estudos (para o aluno), adaptação às aulas remotas etc.

Nesse contexto, professores, de escolas e universidades públicas e privadas, adaptados ao ensino presencial, tiveram que reinventar-se através de plataformas de ensino virtuais com as quais não estavam familiarizados. Essa tarefa não é, como muitos supõem, uma mera transposição de metodologias, materiais e atividades para um novo espaço, pois, como argumenta Lenhardt (2020, p.26), não se pode, mecanicamente, passar os conteúdos escritos na lousa ou em uma apresentação no *power point* para uma plataforma digital, esperando que, só com isso, o ensino remoto seja um sucesso. Isto também é reiterado por Vieira e Ricci (2020, p.3) que afirmam que é inviável tratar os assuntos da mesma forma como se estivessem sendo trabalhados em sala de aula, sem adequações didático-metodológicas. São diferentes tempos, espaços, e, claro, ambientes distintos de aprendizagem. Há, portanto, uma necessidade de reorganização e reestruturação dos objetivos de ensino, dos instrumentos disponíveis e das habilidades a serem desenvolvidas.

Assim, o ensino ofertado no período pandêmico foi nominado de *ensino remoto*, e encontramos uma definição deste a seguir:

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos (GARCIA et.al, 2020, p.5).

Através do excerto, percebemos que há uma maleabilidade nesta modalidade de ensino, pois plataformas que não foram criadas estritamente com a finalidade educativa poderão ser utilizadas nesse contexto, diferentemente do que ocorre na educação a distância, por exemplo, sobre a qual discorreremos em seguida. Assim, ferramentas do *Google* como o *Google Classroom*, *Google Docs* e *Google Meet*, utilizadas mundialmente por grandes empresas ou simplesmente por usuários “comuns”, tornaram-se aliadas desse tipo de educação.

A partir disso, a utilização deste formato remoto deixou clara não só a possibilidade de o ensino continuar caminhando, mesmo de modo *on-line*, mas também evidenciou como o professor e os alunos poderiam ter seu tempo otimizado através do uso da *Internet* no ensino. Por vezes, por exemplo, os professores utilizam atividades objetivas, de múltipla escolha, como opção de atividade em sala; a correção manual destas demanda bastante tempo, pois serão feitas

uma a uma; no ensino *on-line*, entretanto, numa plataforma como o *Google Classroom*, essas atividades são automaticamente corrigidas e o professor consegue, inclusive, visualizar estatísticas relacionadas a essas avaliações. Os dados apontam quais foram as questões com mais acertos ou erros, qual a média de notas da turma na atividade, quantos estudantes acertaram/erraram a questão “x ou y” etc. Apesar de sabermos que a questão quantitativa não é crucial na qualidade do ensino, esses dados podem auxiliar o docente a compreender as maiores dificuldades de sua turma, podendo replanejar suas aulas com base nisto. Isso seria inviável num trabalho manual, pois estes profissionais não teriam tempo hábil para contabilizar estes dados e utilizá-los a favor do ensino.

Apesar de o ensino remoto ser comumente confundido com o Ensino a Distância (EAD), há divergências, pois este possui o “*designe* didático e de interação com base em uma arquitetura própria, com conteudistas, professores, tutores e discentes” (SENHORAS, 2021, p.13); ainda possui uma plataforma própria, como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), idealizada para um ensino completamente voltado para a modalidade a distância. Horn e Staker (2015), por sua vez, afirmam que a EAD é a educação em que a *Internet* fornece conteúdo e instrução, geralmente com um professor *on-line*, que interage com os estudantes, revisa suas tarefas e transmite instrução inteiramente por meio da *Internet*, podendo ocorrer de forma síncrona (interação em tempo real, como na videoconferência virtual) ou assíncrona (comunicação separada por tempo, como e-mail, fóruns de discussão *on-line*, aulas gravadas etc). De toda forma, percebemos que esta modalidade de ensino exige uma grande estrutura *on-line*, com professores, tutores, além de ambientes para fóruns, chats, troca de mensagens, elaboração e compartilhamento de materiais (atividades, avaliações, conteúdos, slides) etc. Assim, a educação precisa sofrer uma organização para ocorrer de modo cem por cento *on-line*, ou, em alguns casos, os alunos comparecem aos polos presenciais para realização de atividades ou parte curricular prática do curso; de toda forma, há um ambiente estruturado para esse tipo de ensino.

Assim, há também o ensino enriquecido por tecnologia, que segundo definem Horn e Staker (2015), se aproxima mais do ensino tradicional e oferece melhorias digitais, como lousa digital, amplo acesso a dispositivos de *Internet*, câmeras, livros digitais, ferramentas de *Internet*, *Google Docs* e planos de aula *on-line*. Eles afirmam que “a despeito da presença de ferramentas digitais, o ensino *on-line*, em geral, não substitui o ensino presencial em termos de transmissão de conteúdo” (p.54). Assim, nos parece que neste modelo há o componente ligado à *Internet*, seja um programa utilizado ou um material físico, mas o ensino tradicional, em sala de aula, continua sendo a base da educação e do currículo de ensino.

Diferentemente deste, há a modalidade de ensino híbrido, que propõe uma mescla entre o modelo presencial de ensino, que ocorre em sala de aula, e o modelo *on-line*, que utiliza as tecnologias digitais para promovê-lo, tendo como objetivo que tornem-se gradativamente complementares, como frisam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015). Apesar do termo ser utilizado, erroneamente, apenas para evidenciar a mistura de ensino em sala de aula e *on-line*, ao conhecer a proposta deste modelo, percebemos que essa característica é insuficiente para defini-lo. Diante disso, consideramos necessário dedicar um tópico a esta modalidade, no qual elucidaremos suas especificidades e conheceremos os quatro métodos nela oferecidos.

4.3.3.1 Ensino híbrido e o uso da Internet na educação

O ensino híbrido é uma modalidade de ensino que se iniciou nos Estados Unidos; portanto, para entendermos a ideia central de educação proveniente desta proposta recorreremos, principalmente, a Horn e Staker (2015), americanos que elaboraram um material muito completo e didático sobre o assunto, intitulado de *Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Outras obras relevantes serão aqui mencionadas, como o livro *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação* (2015), de Bacih, Neto e Trevisani, no qual os autores recorrem conceitualmente à obra americana, acrescentando propostas didáticas de ensino híbrido que foram realizadas em escolas brasileiras.

De acordo com Horn e Staker (2015), o ensino *on-line* surgiu como uma alternativa secundária e barata para a sala de aula presencial e era utilizado, de certa maneira, não como impulsionador da aprendizagem, mas com o intuito de recuperar notas, evitar o abandono escolar ou estudar de forma independente, em casa. Entretanto, outras funcionalidades para esse ensino começaram a surgir, como os cursos de língua estrangeira *on-line* que passaram a substituir, em muitos casos, os cursos presenciais, como ocorreu na *High Tech High*, uma rede de escolas de San Diego, Califórnia, que obteve sucesso nesse tipo de modalidade fazendo com que os alunos dominassem os idiomas mais rápido do que em aulas presenciais e tradicionais, estilo palestra. Entretanto, com os avanços desse ensino baseado na *Internet*, muitas escolas perceberam que nem todos os estudantes conseguiam trabalhar de maneira efetiva sem a supervisão explícita e a assessoria presencial de um adulto, o que levou diretores e professores destas “instituições inovadoras”, como nomeiam Horn e Staker, a unir o ensino *on-line* com a experiência física tradicional, surgindo assim o ensino híbrido, que segundo os autores entrou no léxico do ensino da educação básica na virada do século vinte e um. Eles assim o conceituam:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio de aprendizagem *on-line*, sobre o qual tem algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou ritmo e, pelo menos em parte, em um local físico, supervisionado, longe de casa. As modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma disciplina, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada (HORN E STAKER, 2015, p.54).

Assim, os autores definem esse tipo de ensino como um programa de educação formal no qual o processo de aprendizagem ocorre, em parte, de maneira *on-line* e também em local físico supervisionado⁷³, o que nos explica o hibridismo que nomeia essa modalidade, ou, como se convencionou no inglês, *blended* (que designa essa ideia de mistura). Ademais, essencial na definição dos autores é a afirmação de que, nesse tipo de educação, os alunos detêm algum tipo de controle nesse processo de aprendizagem, seja em relação ao tempo, ao lugar, ao ritmo e/ou ao caminho escolhido; essa característica está relacionada a um dos grandes objetivos desse tipo de educação, a *personalização* e consequente autonomia do estudante. Assim, o aluno pode ter a possibilidade de retroceder ou pular um conteúdo (controle do ritmo); escolher a hora em que aprende *on-line* (controle do tempo), optar por diferentes caminhos para compreender um determinado conceito (controle do caminho) ou escolher o local onde quer completar o trabalho (controle do local). Sem isso, segundo Horn e Staker (2015, p.35), não há como falar de ensino híbrido, o que afirmam categoricamente: “O ponto principal: a menos que um programa educacional inclua o ensino *on-line* com pelo menos algum elemento de controle por parte do estudante em termos de tempo, lugar, caminho e/ou ritmo, ele não é ensino híbrido”.

Outro ponto relevante no conceito é a presença de local presencial supervisionado, isto é, os estudantes precisam ter pelo menos um componente de escola física, longe de casa, incorporado ao seu curso, seja uma escola ou um centro de aprendizagem, seja em um *shopping* com espaço convertido em laboratório de informática formal, por exemplo. Ainda é importante mencionar que o acesso a conteúdos *on-line* feitos em casa não são considerados parte do ensino híbrido, pois, obrigatoriamente, deve haver esse componente “longe de casa”, em espaço físico planejado e apropriado para essa aprendizagem. Ademais, esse tipo de educação deve promover uma experiência de aprendizagem integrada, isto é, as modalidades de um curso ou matéria em formato híbrido devem estar conectadas. A partir disso, a fim de elucidarmos como o ensino híbrido efetivamente ocorre, apresentaremos os métodos que o compõem no tópico seguinte.

⁷³ Ao vermos os métodos desse tipo de ensino, mais adiante, ficará claro que os ambientes físicos criados para esse podem diferir muito da estrutura escolar a que estamos adaptados.

4.3.3.1.1 Métodos de ensino híbrido

Entendendo um pouco da conceituação de ensino híbrido e de suas possíveis vantagens para a educação, faz-se elementar discutir alguns de seus métodos de ensino, que tem sido adotados pelas escolas de duas maneiras distintas: algumas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar –, mas priorizam o envolvimento maior do aluno, adotando metodologias mais ativas, como o ensino através de projetos interdisciplinares, a sala de aula invertida e a rotação por estação, por exemplo (discorreremos sobre estas adiante). Outras instituições propõem modelos *sem disciplinas*, redesenhando o projeto, espaços físicos e as metodologias com base em problemas e jogos, desafios e outras atividades num processo individualizado no qual o aluno aprende no seu próprio ritmo e de acordo com sua necessidade, aprendendo com outros estudantes em grupos e projetos com a supervisão de professores-orientadores.

Diante disso, Horn e Staker, com base em suas pesquisas, afirmam que a maior parte dos cursos híbridos existentes se enquadram dentro dos parâmetros de quatro modelos principais: *Rotação*, *Flex*, *À La Carte* e *Virtual Enriquecido*, como vemos no Quadro 5, a seguir:



Fonte: Horn e Staker (2015)

Como visto no esquema acima, temos quatro modelos de ensino híbrido: 1) *Rotação*, 2) *Flex*; 3) *À la carte* 4) *Virtual aprimorado*. No modelo de rotação, os estudantes alternam, em

uma sequência fixa ou a critério do professor, entre modalidades de aprendizagem em que pelo menos uma seja *on-line*, isto é, alternam entre ensino *on-line*, ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos e tarefas registradas em papel e realizadas em suas mesas. O fundamental, neste caso, é que o professor ou relógio anunciem que chegou o momento de trocar a atividade a ser realizada. Dentro desse modelo Rotacional encontram-se: a) *Rotação por estação*; b) *Laboratório rotacional*; c) *Sala de aula invertida*; d) *Rotação individual*. A rotação por estação é exemplificada por Horn e Staker através de um programa intitulado READ 180 da Scholastic, um sistema voltado para estudantes do ensino fundamental e médio cujo desempenho da leitura está abaixo da proficiência, e que orienta os professores a iniciar e terminar cada seção da aula com uma discussão que envolva toda a turma. No método, os estudantes alternam-se entre três estações:

1. Ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos, no qual o professor utiliza livros e trabalha estreitamente com estudantes individuais;
2. Aprendizagem individual, usando programas READ 180 para praticar habilidades de leitura.
3. Leitura individual modelada e independente, na qual os estudantes usam livros ou áudio do READ 180 (HORN E STAKER, 2015, p.39).

Esta descrição nos mostra a mescla do ensino presencial com o *on-line*, além de evidenciar que o ensino híbrido confere a esse aluno muitos momentos em que ele, de forma individual, deve participar do processo de ensino aprendizagem. Ainda segundo os autores, este programa resultou em um ganho de doze pontos percentuais (12%) para desempenho da leitura, e quatro pontos (4%) para compreensão da leitura entre alunos adolescentes. Isto mostra a efetividade que esta iniciativa específica teve para aqueles estudantes que estavam com dificuldades de leitura – entretanto, o texto não nos sinaliza como esse critério quantitativo foi medido e mediado. Este método também é um dos mais utilizados quando analisamos as propostas de trabalho realizadas e relatadas no livro *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação* (2014), que se referem ao contexto de ensino brasileiro. Quanto a esse, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani destacam que os estudantes são organizados em grupos e realizam uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão; podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras, mas normalmente um dos grupos estará envolvido com propostas *on-line* que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. Assim, nessa proposta é importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e também de forma individual. Após um determinado tempo, os estudantes trocam de grupo e esse revezamento continua até que todos tenham passado pelos grupos propostos. O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial, e as

tarefas realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos.

Além disso, há também o *Laboratório rotacional*, também um dos prediletos pelos professores brasileiros que implantaram essa modalidade de ensino em suas aulas (segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, 2015), tanto pelo caráter menos digressivo que apresenta (inclusive em relação ao ambiente escolar), quanto pela maior facilidade de adaptação para nosso sistema de ensino. Neste, os estudantes se encaminham para o laboratório de informática a fim de realizar a parte de ensino *on-line*, sendo o tempo no computador integrado ao tempo em sala de aula, visando a criação de um “curso contínuo”, isto é, uma disciplina que ofereça os conteúdos presenciais e *on-line* de forma integrada. O modelo não rompe com as propostas que ocorrem de forma presencial em classe, mas usa o ensino *on-line* como uma inovação sustentada para ajudar a metodologia tradicional a atender às necessidades de seus alunos; portanto, os estudantes que forem direcionados ao laboratório trabalharão nos computadores de forma individual e autônoma a fim de cumprir os objetivos fixados pelo professor – este nos parece um modelo mais fácil de ser adaptado à realidade da maior parte dos docentes e escolas, por não romper completamente com o ensino a que as instituições estão adaptadas –.

Ademais, Horn e Staker (2015) citam como exemplo de laboratório rotacional a *Rocketship Education*, em San José, Califórnia, que iniciou um trabalho híbrido a fim de eliminar a diferença de desempenho acadêmico entre grupos étnicos e socioeconômicos, ajudando um milhão de estudantes urbanos do ensino fundamental de baixa renda a acelerarem academicamente os estudos sem depender de subsídios externos. Nele, os estudantes passam 25% do dia escolar em um laboratório de aprendizagem onde praticam habilidades básicas e nos outros 75% permanecem em salas de aula tradicionais, estudando ciências e matemática, além de dois períodos de alfabetização e estudos sociais. Segundo Horn e Staker, após seu terceiro ano, a primeira escola da *Rocketship* ficou em 1º lugar no Condado de Santa Clara e em 5º na Califórnia; além disso, outros ganhos da iniciativa foram as economias anuais, de aproximadamente quinhentos mil dólares nos gastos tradicionais por escola, o que foi remanejado para aumentar o salário dos professores (10% a 30% em relação a distritos vizinhos), fornecer jornada escolar ampliada, oferecer treinamento de liderança e empregar quatro dirigentes escolares que fornecem desenvolvimento profissional adaptado para seus professores.

Outro modelo já mais difundido no contexto escolar brasileiro é a *Sala de Aula Invertida*. Nela, os estudantes têm lições ou palestras *on-line* de forma independente, seja em

casa, seja durante um período de realização de tarefas; já o tempo anteriormente reservado para “instruções” do professor na sala de aula é substituído por atividades, lições de casa, com o acompanhamento dos docentes, quando necessário. Dessa forma, a teoria é estudada em casa no formato *on-line* e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resoluções de atividades, dentre outras propostas. Comumente, no método tradicional de ensino, a teoria é estudada e discutida no âmbito escolar, em sala, entretanto nesse modelo ocorre o oposto: o que era feito em classe (explicação do conteúdo) agora é feito em casa, e o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo) agora é feito em sala de aula; invertem-se os papéis tradicionalmente conhecidos no ensino, o que explica a nomeação do método. Segundo Horn e Staker:

Assistir aulas expositivas *on-line* pode parecer não muito diferente da lição de casa tradicional, mas há pelo menos uma diferença fundamental: o tempo em sala de aula não é mais gasto assimilando conteúdo bruto, um processo amplamente passivo. Em vez disso, enquanto estão na escola, os estudantes praticam resolução e problemas, discutem questões ou trabalham em projetos. O período em sala de aula torna-se um tempo para aprendizagem ativa, que milhares de estudos de pesquisa sobre aprendizagem indicam ser muito mais eficaz do que a aprendizagem passiva (HORN E STAKER, 2014, p.43).

Apesar da inversão de papéis ocorrer nesse método, as aulas expositivas assistidas de forma *on-line* nos parecem uma forma ainda mais passiva de assimilar o conteúdo, justamente por não haver o contato direto de professor e aluno neste momento; diferentemente disso, por mais que a aula siga esse mesmo modelo tradicional, em sala há a possibilidade do aluno questionar, refletir e discutir o assunto com os colegas, diferente do que ocorre em uma aula gravada. Assim, talvez o grande ganho na *Sala de Aula Invertida* seja o fato dos alunos terem o acompanhamento do docente nas atividades que devem produzir ou elaborar, sejam projetos, seminários, resoluções de problemas etc.

Por último, no *Modelo de Rotação*, temos a *Rotação individual*, na qual cada aluno tem uma lista de atividades individualizada que deve contemplar em sua rotina, cumprindo os temas a serem estudados. Com base em Horn e Staker (2015), um *software*⁷⁴ ou professor estabelece este cronograma para cada aluno; além disso, estas rotações individuais ocorrem de maneira distinta dos outros modelos até aqui citados, pois os alunos não participam obrigatoriamente de

⁷⁴ “O termo Software foi utilizado pela primeira vez em 1958, num artigo escrito pelo cientista americano John Wilder Tukey, sendo responsável, também, pela introdução do termo 'bit' como designação de “dígito binário”. De maneira simples, um software pode ser entendido como qualquer programa de computador capaz de comandar o funcionamento de um sistema com base em computador, executando tarefas específicas. Para que sistemas e dispositivos baseados em computador funcionem, diversos softwares são criados e utilizados. Esses softwares surgem para acelerar e aprimorar o fluxo e o volume de processamento de informações, além de executar tarefas simples e complexas compatíveis com o hardware (AMORIM, 2022, p.3)

todas as estações ou modalidades disponíveis, ou seja, nem todos os alunos, necessariamente, precisam passar pelas mesmas “oficinas”, pois cada um possui um cronograma personalizado segundo a sua necessidade de aprendizagem. Dessa forma, aspectos como avaliar para personalizar devem estar muito presentes nessa proposta, uma vez que a elaboração de um plano individual só faz sentido se tiver como foco o caminho a ser percorrido pelo estudante de acordo com suas dificuldades ou facilidades.

Ademais, mais uma vez, os autores americanos destacam a economia financeira de escolas que implantaram esse método de ensino; citando as *Carpe Diems Schools*, de Yuma e Arizona. Eles afirmam que houve uma considerável redução de gastos com a estrutura escolar dessas instituições, já que necessitam de menos da metade das salas de aula que uma escola tradicional para o número de matrículas semelhante. Segundo os autores, o prédio de uma escola tradicional próxima, que acomoda apenas duzentos estudantes a mais que a Yuma, tem custos de US\$12 milhões a mais, num total de 2,5 vezes mais por aluno (HORN E STAKER, p.46, 2015). Para além disso, afirmam que a escola *Carpe Diem* conquistou o primeiro lugar em sua região em desempenho dos estudantes em todas as séries e disciplinas, no teste padronizado estadual do Arizona, além da instituição ter sido incluída na Lista de Melhores Escolas de Ensino Médio da América de 2009 pela *Bloomberg Businessweek*, revista norte-americana que versa sobre negócios.

Outro modelo de ensino híbrido é o Flex, no qual os alunos têm uma lista com as tarefas a serem cumpridas, com ênfase no ensino on-line. O ritmo de cada estudante é personalizado, e tutores e professores ficam à disposição para esclarecer dúvidas. O termo refere-se a cursos e matérias em que o ensino on-line é a espinha dorsal da aprendizagem do aluno, apesar dos estudantes aprenderem principalmente em uma escola tradicional, física, exceto pelas lições de casa. Nesse tipo de método, os alunos movem-se pelo curso Flex de acordo com suas necessidades individuais, mas professores estão sempre disponíveis presencialmente, para oferecer ajuda e, em muitos programas, iniciar projetos e discussões que enriqueçam e aprofundem a aprendizagem (HORN E STAKER, 2015, p.47). A partir disso, percebemos que, apesar da aprendizagem ocorrer, em grande parte, de forma on-line, os estudantes permanecem em um ambiente físico parecido com o escolar⁷⁵, onde tem acesso a tutores e professores; assim, entendemos onde se encontra a flexibilidade referida no nome do método (Flex), já que os

⁷⁵ O termo “parecidos” está relacionado ao fato de que até mesmo centros comerciais podem figurar, nesses casos, como espaços de aprendizagem. É o caso citado por Horn e Staker das *Wichita Public Schools*, que alugaram espaços térreos em centros comerciais locais e os converteram em grandes centros de aprendizagem de espaço aberto, onde os estudantes poderiam comparecer a qualquer hora.

alunos podem alternar entre ensino *on-line* e presencial de acordo com suas dúvidas, particularidades e necessidades.

Ademais, na realidade americana, o método de ensino híbrido mais utilizado é o *Modelo À la Carte*, que inclui qualquer curso ou disciplina que um estudante faça inteiramente *on-line* enquanto também frequenta uma escola física tradicional. Nesse, o aluno pode realizar cursos *on-line* durante o tempo na sala de estudos ou após a escola, além das disciplinas regulares que estão cursando. O que distingue ele do *Modelo Flex* é que no *À la Carte* o professor tutor é o professor *on-line*, enquanto no *Flex* o professor tutor é o professor presencial. Esta modalidade tem feito sucesso nos Estados Unidos, pois permite que alunos de lugares distantes, como áreas rurais, consigam ter acesso a cursos de línguas estrangeiras e eletivos, fazendo com que os estudantes tenham oportunidade de se tornar competitivos em grandes universidades. Horn e Staker (2014) citam como exemplo disto uma família que, morando numa cidade de dois mil habitantes, através de cursos *À la Carte*, conseguiram que os filhos fossem aceitos em *Harvard* e *Notredame*, algumas das universidades mais renomadas e de mais prestígio dos Estados Unidos, tendo acesso através do ensino híbrido a oportunidades de ensino que não seriam possíveis sem ele.

Por fim, o quarto e último modelo de ensino híbrido é o *Modelo Virtual Enriquecido*. Muitos programas que adotaram essa modalidade começaram de forma totalmente *on-line*, e, vendo a necessidade de suporte presencial de muitos alunos, acabaram adotando esta modalidade. Esse modelo se caracteriza por oferecer cursos ou disciplinas em que os estudantes têm sessões de aprendizagem presencial obrigatórias com os docentes da disciplina, enquanto ficam livres para completar o trabalho restante do curso sem auxílio do professor presencial (a mesma pessoa, geralmente, atua como professor presencial e *on-line*); ademais, o ensino *on-line* é a espinha dorsal da aprendizagem quando estes alunos estão em locais distantes. Os autores citam como exemplo a *Commonwealth Connections Academy* (CCA), denotando a importância que esta escola dá, tanto ao planejamento do ensino quanto a sua personalização, tendo em vista o fato de que, semanalmente, são dedicados dias específicos nos quais os professores não lecionam, mas se dedicam exclusivamente ao planejamento dos cronogramas dos alunos para as semanas seguintes, discutindo as mudanças necessárias a fim de melhorar o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Diante dos modelos, também é importante deixar claro que fica a critério do professor a escolha de utilizar apenas um dos métodos ou a integração de alguns deles, pois, como Bacich, Tanzi & Neto, Trevisani (2015, p.59) afirmam: “não há uma ordem estabelecida para aplicação e desenvolvimento desses modelos em sala de aula, tampouco uma hierarquia entre eles. Alguns

professores utilizam essas metodologias de forma integrada”. Os autores ainda declaram que é importante pensar numa prática de ensino híbrido que se adeque à realidade das escolas brasileiras, ou seja, é importante adotar metodologias que sejam possíveis e aplicáveis, e, por fim, sustentáveis. Segundo eles:

É possível pensar em uma prática híbrida desde que ela tenha uma forma sustentada de atuação, isto é, não como uma forma puramente disruptiva. O que significa ter uma forma sustentada de atuação? Significa incentivar o uso das tecnologias digitais em diferentes modelos, não apenas substituindo recursos já existentes, mas mantendo aquilo que sustenta o ensino da escola em questão. Trata-se de organizar a escola de forma a aproveitar o “melhor dos dois mundos”, o presencial e o *on-line*. Não adianta querer mudar, da noite para o dia, toda uma cultura escolar, como proposto em uma abordagem disruptiva (BACICH, TANZI & NETO, TREVISANI, 2015, p.62).

Assim, os autores aconselham as instituições e docentes que desejam adotar o ensino híbrido a inserir essas inovações mantendo a estrutura escolar já existente; ou seja, se o modelo da escola é disciplinar, não é ideal iniciar essas novas práticas com um método disruptivo em que as disciplinas não existam, pois essas mudanças devem ser feitas de modo gradual, para que se sustentem à longo prazo e tragam os frutos esperados de acordo com os objetivos almejados.

Apesar de termos apresentado apenas um panorama destes modelos de ensino, alguns aspectos ficam claros com essas explanações, e ainda mais evidentes com a leitura integral da obra de Horn e Staker (2015). Primeiro, precisamos evidenciar que o ensino híbrido, de acordo com os autores, trouxe grandes ganhos para o desempenho dos alunos em exames similares ao Prova Brasil, por exemplo, em que se avaliam a qualidade do ensino nacional; ademais, a maior parte das escolas que adotaram esse tipo de educação aumentou a qualidade do ensino e se destacou, em pouco tempo, como umas das melhores da região. Além disso, os dados levantados pelos autores comprovam como as dificuldades dos alunos, fossem na leitura ou em disciplinas de cálculo, por exemplo, apresentaram melhoras, tendo em vista a personalização do ensino híbrido, que busca identificar a dificuldade do aluno a fim de saná-la a partir de uma aprendizagem que possibilite que ele possa focalizar naquele ponto. Ainda vemos outro grande ganho do método, pois muitos estudantes de áreas mais pobres e rurais acabam tendo acesso a um conteúdo igual àquele de classe alta, o que oportuniza a ambos galgar oportunidades semelhantes.

Destacamos também os benefícios para os alunos, que são incentivados a desenvolverem sua autonomia a partir da independência no processo de aprendizagem, além de adquirirem com isso um senso maior de responsabilidade (ao menos em tese); para os

professores, os ganhos são, muitas vezes, relacionados a otimização do tempo, pois com o formato *on-line* e presencial muitas vezes as horas de trabalho em sala de aula são reduzidas e o tempo dedicado ao planejamento dos cursos e disciplinas estendido, o que possibilita que esse profissional trace estratégias a fim de ajudar os alunos no processo de ensino aprendizagem; além disso, é comum que os gastos reduzidos com esse tipo de educação (muitas vezes relacionados à estrutura física e ao gasto mensal por estudante) possibilitem um aumento salarial para esses docentes, promovendo mais qualidade de vida e reconhecimento profissional.

Apesar destes ganhos na esfera educacional, percebemos como a origem do ensino híbrido está ligada, na concepção americana, a resultados quantitativos, sejam financeiros ou sejam relacionados ao desempenho da educação, em números. Por vezes, a abordagem dos autores quanto à educação é comparativa, e para isso utilizam exemplos como a progressão do barco à vela para o barco a vapor, os automóveis movidos a gasolina e os elétricos, as operações bancárias feitas de modo presencial e posteriormente *on-line*, e as soluções híbridas encontradas para cada uma delas, o barco, o automóvel e as operações bancárias. Horn e Staker (2015) trazem, assim, o que chamam de *teoria dos híbridos*, que, segundo eles, está associada à *teoria da inovação disruptiva*. Vejamos:

[...] sempre que uma tecnologia disruptiva surge, as empresas líderes na área normalmente querem fazer uso dela. Mas como ela não é suficientemente boa para seus clientes, desenvolvem, então, um híbrido. A solução híbrida une a tecnologia antiga com a nova para criar uma combinação do “melhor dos dois mundos” que as empresas podem oferecer a seus clientes a preços superiores. No final [...] a solução híbrida não incomoda a indústria; em vez disso, ela sustenta as principais empresas, permitindo-lhes que atendam aos seus clientes habituais de forma melhor e mais lucrativa. Assim, uma inovação híbrida é um tipo de inovação sustentada (HORN E STAKER, 2015, p.68)

Não é nosso intuito discutir estas teorias no momento, mas a partir do excerto a ideia que desejamos extrair fica clara: no modelo americano de ensino híbrido, trazido pelos autores, a visão empreendedora e capitalista é direcionada, claramente, à educação. Nesse sentido, os estudantes parecem ser apenas produto do desejo maior: alavancar os números e tornar o negócio das escolas mais lucrativo (diminuir os gastos com os alunos e com a estrutura física). Nesse sentido, acreditamos que a busca incessante apenas por resultados qualitativos atrelados aos estudantes pode prejudicar a visão verdadeiramente interessada no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno. Por isso, destacamos que qualquer método de ensino precisa ser visto de forma crítica e ser adaptado para a realidade local de onde será implantado, além de estabelecer objetivos muito claros de ensino que devem estar além dos resultados quantitativos.

4.4 A Internet no ensino de literatura: um território inexplorado?

Diante das discussões deste capítulo, é inegável o crescimento da *Internet* na casa dos brasileiros, e, ainda, a proporção gradual que ela tem ganhado também na educação e no ensino. Entretanto, apesar dessa clara relevância, ao nos determos ao ensino de literatura, especificamente, percebemos que o uso das mídias digitais, para o fomento à leitura e a consequente formação leitora, parece ser ainda uma utopia em muitos contextos escolares, e até mesmo no meio acadêmico de Letras, no qual professores se preparam e se qualificam para adentrar em sala de aula. Comprovamos esse fato através de levantamento de dados feito através dos Programas de Pós-Graduação em Letras das principais universidades públicas do Estado da Paraíba, a Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Estadual de Campina Grande.⁷⁶

Através das dissertações e teses disponibilizadas nos *Sites* dos três programas citados, analisamos um período que compreende dez anos⁷⁷, em cada um deles. Os dados coletados revelaram como o número de pesquisas que unem o ensino de literatura a práticas *on-line* ainda é mínimo. Na UFPB⁷⁸, de 2014 a 2024, entre teses e dissertações, encontramos apenas cinco que envolvem mídias digitais ao ensino de literatura, de um total de quatrocentos e sete; na UFCG⁷⁹, de 2010 a 2020, somente duas, das duzentas e quarenta e quatro dissertações. Na UEPB⁸⁰, de 2009 a 2019, apenas cinco dissertações ou teses, do total de duzentos e cinquenta e seis⁸¹. Utilizaremos em seguida o Gráfico 3, que evidencia, de forma visual, o que mencionamos aqui, especificando cada uma das pesquisas encontradas no levantamento:

Gráfico 3- Teses e dissertações dos principais Programas de Pós-Graduação (PB) que incluem mídias digitais no ensino de literatura

⁷⁶ A partir deste ponto, representados através das siglas UFPB, UFCG e UEPB.

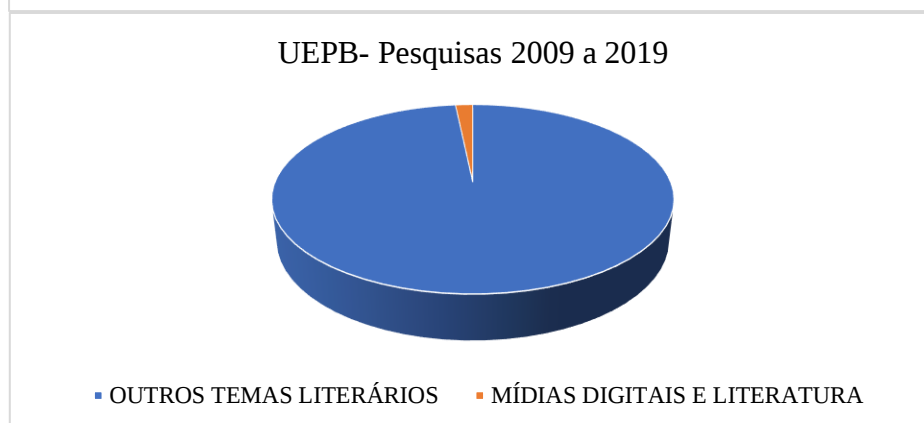
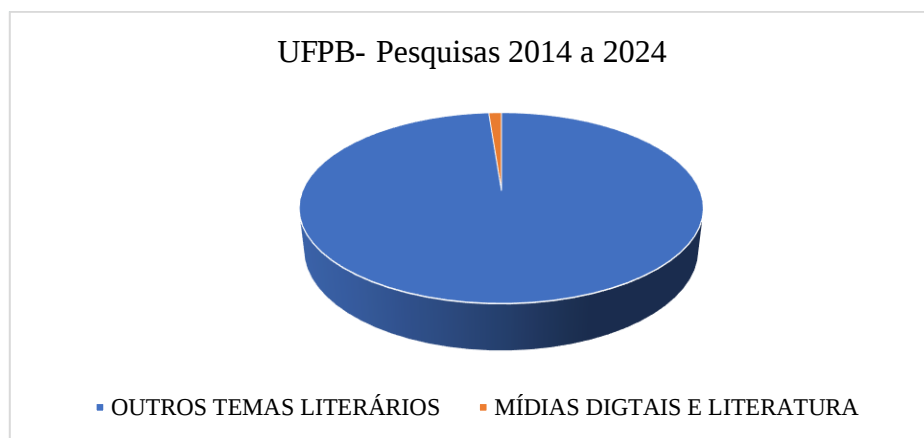
⁷⁷ Neste ponto é importante frisar que tivemos dificuldade em estabelecer um período exato que contemplasse os três Programas, por exemplo, do ano 2000 a 2010, diante dos dados inexistentes em alguns destes períodos em algumas das instituições citadas. Isso fez com que elegêssemos um período de dez anos como parâmetro, mas em diferentes pontos da linha do tempo de cada Programa de Pós-graduação das universidades citadas. Também procuramos considerar os anos mais recentes dos quais havia registro de dados. Ademais, muitos períodos de cada Programa não contém dados das pesquisas realizadas naquele espaço de tempo, o que apresenta uma margem para que os dados aqui estejam incompletos.

⁷⁸ PPGL- Programa de Pós-Graduação em Letras.

⁷⁹ PPGLE- Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino.

⁸⁰ PPGLI- Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade.

⁸¹ Os registros aqui levantados correspondem ao período até janeiro de 2024, e foram acessados através dos *Sites* dos respectivos Programas de Pós-Graduação. No caso da UFCG, não encontramos, até aquele momento pesquisado, registros de teses, apenas de dissertações; já em relação a UEPB, as teses registradas se referiam ao período de 2011 a 2018.

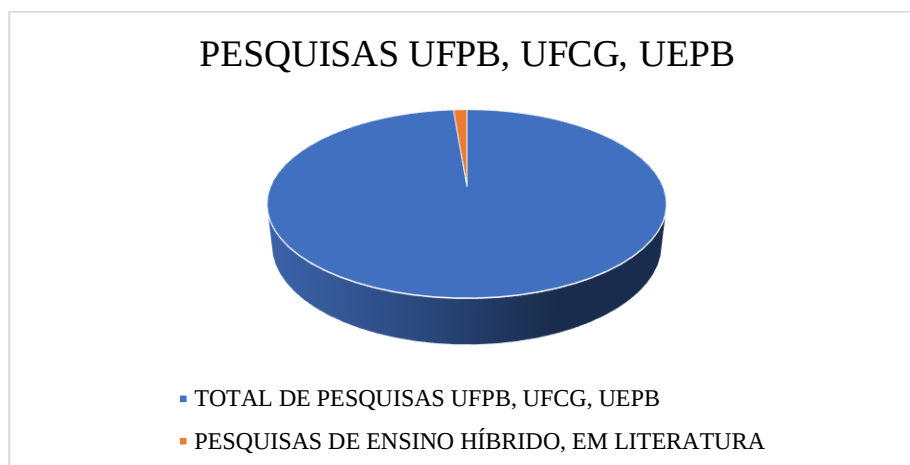


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados dos Programas de Pós-Graduação da UEPB (2024), UFCG (2024) e UFPB (2024).

Através do Gráfico 3, é notório o irrelevante número de pesquisas que inserem a *Internet* como meio e auxílio para a leitura ou a aula de literatura. Considerando, assim, a totalidade dos dados coletados, teríamos das novecentas e sete pesquisas em literatura, das três universidades

do Estado, apenas doze pesquisas⁸² que inserem o hibridismo no ensino da disciplina, o que corresponde a pouco mais de 1% das pesquisas totais, como vê-se no Gráfico 4:

Gráfico 4- Pesquisas de Pós-Graduação, nas três principais universidades públicas da Paraíba, que inserem o hibridismo no ensino de literatura



Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados dos Programas de Pós-Graduação da UEPB (2024), UFCG (2024) e UFPB (2024).

Percebemos, então, que os números são quase irrisórios diante das dissertações e teses produzidas no período, o que aponta a carência de fomento àquelas que envolvam as práticas digitais no ensino de literatura e busquem perceber como e se as TICD podem ser um caminho possível e viável para o ensino de literatura e a consequente formação de leitores.

Também inserimos na Quadro 4, abaixo, as doze pesquisas encontradas durante esse levantamento por ordem cronológica:

Quadro 4 - Dissertações e teses nas áreas de pesquisa de literatura associadas às mídias digitais na UFPB, UFCG E UEPB

DISSERTAÇÕES E TESES	INSTITUIÇÃO, ANO, PESQUISADOR
Ciberliteratura na mira da instituição literária: o <i>Orkut</i> e as formas de literariedade no ciberespaço (Dissertação)	UEPB, 2009, Flávio Aurélio Tenório De Asevêdo
Admirável Shakespeare novo: literatura, cinema e vídeo em Prosperos Books de Peter Grenaway (Dissertação)	UEPB, 2010, Eveline Alvarez dos Santos

⁸² Ainda é necessário afirmar que nem todas as pesquisas, das doze encontradas, inserem a mídia digital em práticas reais de ensino, mas utilizam as TICD como meio importante no campo de pesquisa literário, senão, o número aqui seria ainda mais reduzido.

Metalinguagem e ensino na poesia de Ferreira Gullar (Dissertação)	UFCG, 2010, Caroline Mabel Macedo Santos Martins
Da sala de aula ao <i>blog</i> : caminhos para a leitura de poemas (Dissertação)	UFCG, 2012, Berenice da Silva Justino
Leitura literária e deficiência visual no contexto das mídias digitais (Dissertação)	UEPB, 2013, Sidney Vicente de Andrade
JOURNEY e as potencialidades narrativas dos VIDEOJOGOS (Tese)	UEPB, 2014, Deyseane Pereira dos Santos Araújo.
Do códex ao livro-voz: de como o conto se converte em canto na narrativa de Marcelino Freire - um estudo da performance de voz subalterna na plataforma dos audiolivros Contos Negreiros e Angu de Sangue (Tese)	UEPB, 2015, Auricelio Ferreira de Souza
Como ler poéticas digitais (perspectivas de leituras) (Tese)	UEPB, 2017, Flaviano Maciel Vieira
A semiótica aplicada a poemas intermídia de Augusto de Campos: uma proposta de ensino de literatura na contemporaneidade (Tese)	UEPB, 2019, Isabelle De Araújo Pires
Travessias poéticas em anácrates: do <i>blog</i> ao livro (Tese)	UEPB, 2022 Olavo Barreto De Souza
Entre telas, presenças e espaços: uma análise à luz da teoria iseriana sobre a relação texto-leitor em performances audiovisuais (Dissertação)	UEPB, 2023, Alinne De Moraes Oliveira Cordeiro
O impacto do gênero <i>fanfiction</i> no letramento digital (Dissertação)	UEPB, 2023, Myrna Andreza da Silva Alves

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados dos Programas de Pós-Graduação da UEPB (2024), UFCG (2024) e UFPB (2024).

Fica evidente que mesmo os períodos mais recentes apresentam um número baixo de pesquisas relacionadas às mídias digitais, o que é inversamente proporcional ao crescimento acelerado da tecnologia no contexto atual. Ademais, apesar dos resultados positivos para o

ensino, como sinalizamos no tópico anterior, essas pesquisas prosseguem quase “sem campo” no que diz respeito à literatura.

Com base nisso, nos detendo um pouco mais ao PPGLE UFCG, programa do qual fazemos parte, ao nos debruçarmos sobre um período maior de dissertações, de 2009 a 2023⁸³, catorze anos de Programa, identificamos um número significativo de pesquisas em língua materna e estrangeira que discorrem, de alguma maneira, sobre a tecnologia aliada ao ensino, trinta e oito pesquisas no total. Em 2009, por exemplo, apenas duas destas contemplavam algum tipo de tecnologia aliada ao ensino; em 2012, uma pesquisa, em 2013, duas; já em 2010, 2011 e 2015, nenhuma. Contudo, estes números contrastam com o ano de 2016, em que são realizadas seis pesquisas que contemplam as mídias digitais, não desaparecendo mais na história subsequente do Programa.

Ademais, no ano de 2022, identificamos o maior número de pesquisas que contemplam as TICD, oito dissertações, número que provavelmente também é resultado do contexto da pandemia do COVID-19, o que percebemos, também, através das pesquisas que discorrem sobre o ensino remoto e as decorrentes adaptações no ensino. Entretanto, além destas, destacamos pesquisas que inserem, por exemplo, o *Instagram*, *Facebook* e *Fanpages* como norte de suas ideias, buscando revelar algum aspecto destas para o ensino. Dessa forma, a presença recorrente do assunto no Programa e sua gradativa ascensão, revela o destaque e a importância das mídias digitais no contexto de ensino de Língua Portuguesa e Línguas estrangeiras, além de evidenciar que o PPGLE tem considerado a magnitude da *Internet* no contexto de ensino, incentivando pesquisas nesta área em constante ascensão. Entretanto, essas quase quarenta pesquisas, nos dois campos mencionados, contrastam com apenas duas pesquisas de literatura, no mesmo período, o que consolida a visão panorâmica que tivemos, até então, nos três programas de Pós-Graduação pesquisados, através dos quais vimos como o crescimento da *Internet* e sua ascensão não pareceu afetar, de maneira significativa, as pesquisas do campo literário.

A quase inexistência dessas pesquisas, como vimos nos dados apresentados, revela uma resistência no campo de literatura no que diz respeito à adoção dos meios digitais como ferramenta de auxílio ao ensino de literatura, e faz com que um instrumento como a *Internet*, de grande adesão no meio infantil e adolescente, seja desconsiderado como possibilidade metodológica, o que poderia despertar o interesse dos alunos na disciplina, desenvolver novas

⁸³ O Site do Programa indica seu início em agosto de 2004, porém, os dados aqui relatados se referem àqueles coletados no banco de dados do próprio webSite do PPGLE, que disponibiliza as dissertações a partir do ano de 2009.

habilidades e competências e auxiliar na leitura. Diante disso, esperamos que esta pesquisa se constitua como incentivo, também, para que outras dissertações e teses se debrucem sobre essas questões relevantes para o ensino de literatura, e, conseqüentemente, para contribuir com a formação leitora.

5 UMA METODOLOGIA HÍBRIDA PARA O ENSINO DE LITERATURA: UMA PROPOSTA DE ROTEIRO DE LEITURA

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou
aquilo...*

e vivo escolhendo o dia inteiro!

*Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.*

*Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

(Cecília Meireles)

Antes de apresentarmos o roteiro de leitura, é importante mencionarmos alguns pontos cruciais que a norteiam. Fizemos essa escolha a fim de não tornar maçante e cansativa a repetição de determinados métodos pelos quais optamos ou objetivos a serem alcançados a cada aula descrita, tendo em vista que estariam presentes repetitivamente em todas elas. É o caso do objetivo principal de todas as aulas de nosso planejamento, por exemplo, que será, primordialmente, formar leitores, o que indica que o fio condutor sempre será o texto literário, ainda que utilizemos a interdisciplinaridade, intertextualidade, intersemiose, etc, para enriquecer os conteúdos. Ao traçarmos os objetivos de cada aula, portanto, deve-se ter em mente que esse objetivo estará sempre ali implicado, como base de tudo.

Ademais, acreditamos numa prática docente pautada em uma postura mediadora e incentivadora, isto é, em que o professor está, a todo tempo, estimulando a participação ativa dos alunos, principalmente através de questionamentos que os levem a pensar e refletir criticamente e analiticamente sobre os textos. Assim, utilizamos, de certo modo, o método socrático, a fim de, através de indagações, auxiliar os alunos a pensarem sobre questões que muitas vezes poderiam não ser objeto de sua reflexão, mas que enriquecem sua competência leitora e revelam outros elementos a serem analisados por eles, inclusive em outros momentos.

Sabendo também da importância de ampliar o repertório dos alunos, tão mencionada por tantos autores (Bordini e Aguiar [1987]; Colomer [2007]; Cosson [2014], Rouxel ([2013]), não nos restringimos a ler textos apenas de Geraldo Maciel, mas, respeitando o objeto de análise escolhido, o fantástico, buscaremos inserir outras leituras que estejam, de algum modo, relacionadas a esse tema, ou que, em alguma medida, estejam conectadas com aspectos das leituras do autor paraibano, possibilitando reflexões comparativas.

Ademais, lembramos que muitas de nossas escolhas em relação aos recursos digitais e métodos de ensino híbrido propostos nas aulas, serão baseados nas experiências docentes que trouxemos para discussão no capítulo quatro e no aporte teórico e bibliográfico lido, nos quais localizamos algumas funções e métodos que se mostraram benéficos para o ensino de literatura, auxiliando na formação leitora. Ademais, deixamos claro, também, que inserimos nossas ideias e experiências de ensino como elementos condutores dessas predileções.

Portanto, quanto ao método híbrido das aulas, não utilizamos um padrão em relação ao uso das mídias digitais, isto é, em uma aula nos valeremos do método de educação híbrida “laboratório rotacional”, por exemplo, o que não implica dizer que todas as aulas seguirão este mesmo padrão. Entretanto, é evidente que algumas funcionalidades e métodos se repetirão na prática proposta, mas a forma como as inserimos vai ser moldada a partir dos desígnios a serem atingidos. Dentre as funções assumidas na utilização da *Internet* como aporte para as aulas, temos⁸⁴: Indicação de outras leituras, sejam livros completos, poemas, contos, crônicas, ou outros textos no âmbito do fantástico; Postagens com retomada das discussões/leituras feitas em sala de aula, a fim de que os alunos tenham outro espaço complementar e “novo” para sua recepção e compartilhamento de leituras; Inserção de textos, sejam contos ou outros gêneros, relacionados à Literatura Fantástica, para ampliação de repertório; Postagens complementares relacionadas aos conteúdos dados em classe, como, por exemplo, outros tipos de arte que envolvem o fantástico; Suporte para propor atividades que exijam a presença de hiperlinks, vídeos, acesso a podcasts ou outros conteúdos *on-line*; Inserção de conteúdos complementares e interdisciplinares, dentre outros.

Ademais, ao produzir as aulas, percebemos que uma proposta híbrida de ensino não exige, obrigatoriamente, que a *Internet* seja sempre protagonista, principalmente quando essa utilização pressupõe um propósito definido. Por isso, ora as mídias digitais são primordiais para o andamento dos encontros, ora aparecem como plano de fundo. Em outras palavras, em algumas aulas, a *Internet* será necessária para atingir os objetivos e habilidades a serem desenvolvidas, em outras, ela apenas auxilia o trabalho em sala ou será utilizada como incentivo à leitura.

Assim, esperamos que este material sirva como base para que outros docentes possam inserir as mídias digitais como auxílio nas aulas de literatura, a fim de enriquecer as reflexões e leituras dos alunos em sala, visualizando como essa ferramenta pode auxiliar na formação

⁸⁴ Aqui não indicaremos todas, pois no tópico “Funcionalidade do Site *As muitas vozes*” isso será apresentado de forma mais específica e detalhada.

leitora, assim como já o fez na experiência de tantos professores. O roteiro de leitura aqui apresentado, portanto, serve como recurso didático e, de certo modo, como um manual⁸⁵ para que outros professores vislumbrem como podem utilizar a *Internet* no ensino, e por que utilizá-la, na medida em que deixamos claros aqui nossos objetivos e habilidades a serem atingidas com isso. Ademais, faz-se relevante mencionar que estamos propondo modos de trabalhar a leitura em sala e *on-line*, mas o tempo aqui sugerido para cada encontro (que varia entre 1h/2h) é apenas um norte para o professor, de modo que sua aplicabilidade deve ser submetida a realidade vivenciada pelos docentes; isto é, deverá haver sempre uma adequação ao contexto prático do docente, o que é inerente a qualquer planejamento. Assim, apesar de não colocarmos essas aulas em prática, nosso trabalho visa guiar, de certo modo, outros professores nesse caminho de hibridismo nas aulas de literatura, tendo em vista a escassez de materiais desse tipo.

5.1 Habilidades a serem desenvolvidas

Em nossas explanações sobre o hibridismo no ensino, um dos pontos primordiais citados pelos autores é a relevância do planejamento nesse tipo de prática, pois as mídias digitais devem ser inseridas sempre com intenção, com um propósito pré-estabelecido. É evidente que toda aula precisa de um eixo norteador, mas muitas práticas que inserem a *Internet* são feitas de modo arbitrário, muitas vezes apenas como forma de dar uma satisfação para o coordenador ou diretor da escola de que a tecnologia está inserida na aula. Nesse ponto, lembramo-nos imediatamente de uma experiência que tivemos em sala. Em uma turma de primeiro ano, estávamos dando algum conteúdo de língua portuguesa e acabamos utilizando o quadro a fim de que os alunos copiassem algumas informações em seus cadernos. Ao terminar de escrever, a turma nos olhou e disse: “Ninguém aqui usa o quadro, professora. Todo mundo usa slides. A gente nunca escreve nada no caderno”. Nos sentimos, naquele momento, ultrapassados, e dali em diante passamos a utilizar, quase sempre, os slides. Entretanto, hoje vemos que isto não se trata de ensino híbrido⁸⁶, pois o mesmo conteúdo que poderia ser escrito no quadro apenas muda de suporte. Não há, na realidade, um propósito específico que envolva essa prática e é justamente isso que buscamos fazer diferente aqui.

⁸⁵ Não utilizamos “manual”, aqui, nos referindo a uma espécie de receita a ser seguida, mas como uma espécie de guia, tendo em vista a escassez de materiais que auxiliem o professor nesse tipo de prática em sala, a híbrida.

⁸⁶ Aqui utilizamos a expressão nos referindo não ao método de ensino híbrido em si, vindo dos Estados Unidos, mas ao termo geral que indica a mescla da sala de aula com algum ambiente virtual.

É evidente que usar os *slides* ao invés do quadro, como fizemos, traz benefícios para a prática em sala, como a comodidade maior para o professor, por não ter que escrever no quadro, e a otimização do tempo da aula (algo muito positivo); mas também reforça cada vez mais a passividade dos alunos, que, muitas vezes, não prestam atenção na aula justamente pela facilidade de tirar foto do conteúdo ou recebê-lo por e-mail. Esse não é o sentido de trazer as mídias digitais para as aulas. Não estamos condenando essa prática, mas evidenciando que não é ela que irá interessar os alunos nas discussões dos textos, incentivá-los a serem mais críticos e participantes nas leituras. E é por isso que o planejamento deve indicar as habilidades a serem atingidas, pois é a partir delas que as aulas híbridas serão organizadas, como buscamos fazer em nossa proposta de roteiro de leitura.

Assim, a fim de nos guiar em nossos delineamentos para cada plano de aula, utilizamos como elemento basilar um dos documentos que regem o ensino básico brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definida no próprio como:

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.7).

Portanto, a BNCC define um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para a Educação Básica; um dos intuitos, a grosso modo, é que os conteúdos dados na nossa região Nordeste, por exemplo, sejam os mesmos na região Sul ou Sudeste, de modo que os alunos tenham acessos aos mesmos conhecimentos e desenvolvam as mesmas competências e habilidades, dirimindo as desigualdades da educação – em tese esse é um dos grandes objetivos –. Entretanto, é relevante lembrar que este documento não é taxativo, até mesmo porque a LDB prevê que à BNCC deve ser acrescida uma parte diversificada do currículo, que deve atender a características culturais, regionais e locais. Contudo, como dissemos, ele é, como se nomeia, “a base”, o que aponta para conhecimentos e habilidades mínimas necessárias para a formação, o que fundamenta a nossa escolha.

Além disso, no documento, no eixo Linguagens e suas tecnologias⁸⁷, no qual se insere a disciplina de Língua Portuguesa, são definidos cinco campos de atuação social a serem contemplados na educação do Ensino Médio: campo da vida pessoal, campo de práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico-literário. Em cada um deles, várias habilidades devem ser desenvolvidas; entretanto,

⁸⁷ Esse Eixo contempla as disciplinas de Arte, Educação física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

nos ateremos apenas àquelas relacionadas ao campo artístico-literário, tanto por não quisermos tornar enfadonha a exposição, quanto por esse campo ser suficiente para representar a maior parte do que queremos desenvolver com as aulas. Assim, o inserimos abaixo no Quadro 6⁸⁸:

Quadro 6: Habilidades do Campo artístico-literário no Ensino Médio

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
1 (EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
2 (EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
3 (EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
4 (EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
5 (EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
6 (EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3

⁸⁸ A numeração à esquerda da tabela servirá como norte para não tornar maçante a repetição, nos planos de aula, das habilidades a serem desenvolvidas em cada encontro, que serão sinalizadas, portanto, como: Habilidade 1; Habilidade 2, e assim por diante.

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
7 (EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	1, 2
8 (EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, <i>e-zines</i> etc.).	1, 3
9 (EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

Fonte: BNCC (2018, p.525 e 526)

A BNCC também estabelece alguns parâmetros para organização e progressão curricular nesse nível de ensino, dentro do campo artístico-literário, o que conferimos no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7: Parâmetros para a organização/progressão curricular da BNCC

Parâmetros para a organização/progressão curricular
1. Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (<i>slams</i> , vídeos de diferentes tipos, <i>playlists</i> comentadas, <i>raps</i> e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil.

2. Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos.
3. Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas.
4. Abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois
5. Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada.
6. Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. Trata-se de lidar com um fazer poético que, conforme já foi explicado, é uma forma de produção lenta e que demanda seleções de conteúdo e de recursos linguísticos variados. Assim sendo, essas escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, no ir e vir da busca das palavras certas para revelar uma ideia, um sentimento e uma emoção, na experimentação de uma forma de composição, de uma sintaxe e de um léxico. Esse processo pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentidos diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos, não apenas os da esfera literária.

Fonte: BNCC (2018, p.524)

Nesse sentido, como será percebido no roteiro de leitura, os seis pontos acima serão, de alguma forma, contemplados, pois se constituíram como alguns dos objetivos das aulas produzidas. Eles envolvem pontos relevantes como a ampliação do repertório, leituras de obras

significativas de diferentes períodos históricos, promoção de leituras comparativas e dialógicas no meio literário e no campo artístico e desenvolvimento do senso crítico e criativo do aluno através do compartilhamento de leituras em sala, mas também das atividades escritas em que ele poderá expressar-se, também, no meio digital.

5.2 Uma proposta de roteiro de leitura híbrido⁸⁹

Enquanto educadores, sempre temos que eleger prioridades e fazer escolhas: quais textos inserir ou não na aula; que autores (não) selecionar; qual metodologia (não) utilizar, como planejar e que objetivo priorizar. Estamos, como Cecília afirma na epígrafe do capítulo, escolhendo o dia inteiro. Isto é inerente ao planejamento e ensino, e disso nunca poderemos nos desvencilhar. Entretanto, a prática híbrida de ensino nos oferta um desses poucos momentos em que não precisamos necessariamente optar por isto ou aquilo, podemos simplesmente aceitar a hipótese de que a união da sala de aula com as mídias digitais pode favorecer a formação leitora e tornar esse processo mais rico, seja em relação a oferta de textos e autores, seja em relação aos meios ofertados para leitura, seja na liberdade dos alunos socializarem com mais liberdade sua leitura.

Para a nossa proposta de ensino híbrido, adotamos o *Site* como suporte para a prática em sala de aula, e acreditamos que o modo como o organizamos pode servir como amostragem para que outros professores vislumbrem as possíveis funcionalidades que ele pode ter para auxiliar na formação leitora, e, em instância maior, na educação, de modo geral. Também temos a crença de que mais adequado do que falar exaustivamente de todas as suas sessões e funções, o que poderia tornar a discussão enfadonha, é que isso seja visto em funcionamento. Para tanto, deixamos aqui o link do mesmo para acesso e uma tabela com alguns QR CODES que o levarão diretamente para espaços importantes do *Site* (<https://www.asmuitasvozes.com/>). Confira-os no Quadro 8, abaixo:

Quadro 8: Seções do *Site* e suas funcionalidades

⁸⁹ Todos os planos de aulas referentes à sequência didática podem ser acessados no Apêndice F.

SEÇÕES DO SITE	QR CODES PARA ACESSO
 quem é Barreto? "Quem o ler, certamente concordará que ele é um grande escritor" (Maria Valéria Rezende) UM POUCO SOBRE O AUTOR: Geraldo Maciel, mais conhecido como Barreto, nasceu em Nova Palmeira, na Paraíba, em 2 de abril de 1950. O nome Barreto, apesar de não ter acompanhado o autor formalmente em seu nome, fazia parte do sobrenome de seu pai. Além disso, quando foi morar em Catolé do Rocha com seu primo, que todos chamavam de Barreto, passou também a ser conhecido pelo nome. O título passou a acompanhá-lo desde então. O autor foi casado com Maria de Fátima Santos de Araújo e teve três filhos: Murilo Maciel, Carlos de Araújo, Camilla Maciel, Felipe de Araújo e João Maciel, Felipe de Araújo.	QUEM É BARRETO? Apresentamos um pouco sobre o autor trabalhado e também suas obras, deixando alguns contos, de cada uma delas, para acesso dos alunos. https://www.asmuitasvozes.com/quem-é-barreto 
 Nossas Aulas Aqui vocês podem acessar alguns materiais de nossas aulas, inclusive os contos trabalhados em sala. Nossas aulas serão voltadas para trabalhar a literatura fantástica do autor paraibano Geraldo Maciel. Entretanto, aqui no site vocês podem encontrar mais conteúdos sobre essa literatura tão cheia de fantasia, além de acessar obras, como romances e contos, de outros autores. Explore o site e entrem no MUNDO DE FANTASIA DA LEITURA.	AULAS Nesta seção compartilhamos o conto trabalhado em cada aula, além de materiais referentes aos conteúdos discutidos; também acrescentamos uma indicação de leitura fantástica para cada uma delas, sejam romances ou contos. https://www.asmuitasvozes.com/nossasaulas 
 Contos e mais leituras "o sobrenatural será sempre uma ameaça para a realidade, cujas leis parecem imutáveis" David Roas LEIA + OBRAS FANTÁSTICAS DE OUTROS AUTORES 	CONTOS E + Nesta seção inserimos contos de Geraldo Maciel que pertencem ou não à literatura fantástica e acrescentamos obras fantásticas de outros autores, como Gabriel García Marquez, Lygia Fagundes Telles, José Saramago, Milton Hatoum, Murilo Rubião etc. https://www.asmuitasvozes.com/contos 



FANTÁSTICO

Nesta seção inserimos as subseções: O que é o fantástico; Escritores do fantástico; Assista o fantástico; Escute o Fantástico; Leia + Obras, nas quais os alunos podem ver escritores importantes do gênero, ter acesso a sugestões de séries, filmes e músicas que envolvem fantasia, além de ler mais obras fantásticas.

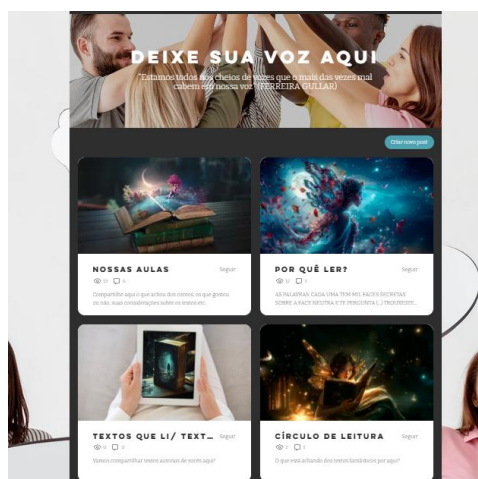
<https://www.asmuitasvozes.com/fantástico>



INDICAÇÕES DE LEITURA

Nesta seção, inserimos mais obras fantásticas para os alunos (a maioria pode ser acessada por links), criando mais um ambiente onde possam ler novos textos.

<https://www.asmuitasvozes.com/indicações-de-leitura>



SUA VOZ AQUI

Este espaço foi elaborado como uma espécie de fórum, onde os alunos podem comentar, aula a aula, as suas recepções em relação aos textos.

<https://www.asmuitasvozes.com/deixe-sua-voz-aqui>



Fonte: Elaborado pelo autor

Como visto na Quadro 8, a organização do *Site* reflete muito de nossa crença num ensino de literatura em que o aluno tenha acesso à leitura, o que explica os diversos locais do *Site* que o levam a entrar em contato com novos textos, não só de Geraldo Maciel, mas de outros escritores. Assim, em diferentes partes do *Site* os alunos irão se deparar com textos nacionais e estrangeiros da literatura fantástica, e com textos mais ou menos desafiadores, justamente para que diferentes tipos de leitores consigam buscar no espaço *on-line* textos que se enquadrem no seu “nível de leitura”, de acordo com seu repertório e experiência. Assim, eles terão acesso a contos e romances de autores como Bram Stoker, Fiódor Dostoiévski, Edgar Allan Poe, E.T.A. Hoffmann, Franz Kafka, Isabel Allende, Jorge Luis Borges, José Saramago, Lygia Fagundes Telles, Milton Hatoum, Murilo Rubião, Nicolai Gogol, etc⁹⁰; além de terem acesso a obras que provavelmente já conhecem como *As crônicas de Nárnia*, *Senhor dos Anéis* e *Harry Potter*.

Uma das estratégias para que os alunos tenham fácil acesso a essas leituras, foi distribuí-las em diferentes espaços do *Site*. Quando acessarem as aulas, por exemplo, irão se deparar com sugestões de leituras; o mesmo ocorrerá nas subseções “indicação de leituras”, “leia + contos” e na seção “contos e +”; semelhantemente, na aba de “escritores do fantástico”, na qual, além de apresentar relevantes autores do gênero, também deixamos sempre alguma de suas obras para leitura⁹¹.

Ademais, a seção *Sua voz aqui* se faz importante por ser um espaço planejado para que a recepção dos alunos aos textos seja socializada com os colegas, o que coloca em prática a visão de leitura compartilhada em que acreditamos, coletiva e socializadora. Isso explica, também, o nome escolhido para o *Site*, *As muitas vozes*, em que evocamos Ferreira Gullar (2004, p.453) no seu belo poema *Muitas vozes*, que retrata a polifonia da voz do escritor (e nossa), que ressoa outros discursos, sendo a representação perfeita do fato de a leitura ser, também, multifacetada, coletiva e, inevitavelmente, social, como vemos a seguir:

⁹⁰ Reconhecemos que algumas dessas obras podem ser consideradas difíceis para os alunos dessa faixa etária, mas um ponto positivo da *Internet* é o fato de que eles poderão fazer suas próprias escolhas de leitura a partir daquilo que ofertarmos. Tentamos, assim, disponibilizar textos de diferentes “níveis de dificuldade”, já que teremos nas turmas sempre leitores com mais ou menos maturidade de leitura e com mais ou menos repertório de leitura.

⁹¹ Sabendo, também, que muitos alunos podem não ter, ainda, o hábito de leitura, inserimos não só romances, mas também contos de outros autores, crendo que esse tipo de texto, mais curto, pode ser mais facilmente escolhido para iniciar novas experiências de leitura.

“Meu poema
é um tumulto:
a fala
que nele fala
outras vozes
arrasta em alarido.
[...]
(estamos todos nós
cheios de vozes
que o mais das vezes
mal cabem em nossa voz”
(GULLAR, 2004, 453.).

O *Site*, portanto, reflete essa visão, proporcionando ambientes em que a voz dos alunos deve ser compartilhada e valorizada. No ambiente “Sua voz aqui”, por exemplo, inserimos postagens que poderão incentivar o aluno a socializar suas leituras e falar sobre suas experiências. É o caso do *post* intitulado “Qual é a sua história com a leitura?” ou “Textos que fiz”, onde os alunos poderão inserir textos de sua autoria, a fim de que seus colegas também os vejam. Acrescentamos, ainda, uma espécie de fórum no qual os alunos poderão discutir sobre qualquer texto fantástico que estiverem lendo, para além daqueles trabalhados em sala. Por fim, criamos ambientes em que as produções referentes às atividades de cada aula serão socializadas, como *posts*, *memes*, *podcasts* etc. Pela importância desses espaços na metodologia aqui proposta, em que a recepção do aluno se torna essencial, deixamos uma amostra no Quadro 9, a seguir, do funcionamento dessa seção no site:

Quadro 9: Postagens que compõe a aba *Sua voz aqui*, no site

POSTAGENS	ACESSO PELO QR CODE
 QUAL É A SUA HISTÓRIA COM A LEITURA? ALGUÉM TE INCENTIVOU? em POR QUÊ LER? Quero que nesse espaço vocês sejam bem sinceros comigo. Eu já ouvi histórias de alunos que nunca tiveram incentivo de ninguém em relação à leitura, mas também outras em que avós, mães, pais, amigos e entes queridos fizeram com que os livros fizessem parte de suas vidas e experiências. Sou apaixonada por literatura desde criança. Minha irmã fazia Letras e deixava os livros de poesia em cima da mesa. Eu ia lá e lia. Lembro que um dos poemas que mais me marcou quando eu estava lá na 6ª ou 7ª série foi o “2º motivo da Rosa”, de Cecília Meireles. Aquele poema mexeu comigo, apesar de eu ter entendido pouquíssimo dele na época rsrsrs. Com o passar dos anos vi que também queria fazer Letras e... aqui estou.	Postagem onde os alunos podem contar sua história com a leitura 

marinihamm

18min

Editar · 4min

Comentar

Seguir post

2 visualizações

1 comentário

TEXTOS QUE FIZ

em TEXTOS QUE FIZ

Esse espaço é para vocês compartilharem os textos que estão lendo, ou textos autorais de vocês. Que tal?

Sabe que livro eu li recentemente? "O homem duplicado", de José Saramago. Gente, imaginem aí vocês se depararem com uma cópia fiel de vocês andando por aí? É pra enlouquecer qualquer um, viu? Deixei esse livro pra vocês acessarem aqui no site. É só ir lá na aba "Contos e +".



Além disso, vou deixar um poema autoral meu aqui pra encorajar vocês a postarem seus textos aqui também. Combinado?

Local onde os alunos podem postar textos de sua autoria



marinihamm

05 de out.

Editar 08 de out.

Comentar

Seguir post

3 visualizações

1 comentário

VAMOS FALAR SOBRE SUAS LEITURAS?

em CÍRCULO DE LEITURA

Estamos lendo muitos textos de literatura fantástica. Quería saber de vocês o que estão achando, estão gostando? É muito diferente de outras leituras do gênero que vocês já leram?

Criei esse post aqui para que vocês possam falar sobre qualquer leitura que estejam fazendo, já que aqui no site tem muuuuuuuitos textos pra vocês explorarem e lerem.

Pega o cafézinho e vamos simhora conversar?

Posts semelhantes

Qual é a sua história com a leitura? Alguém te incentivou?



Postagem em que os alunos compartilharão suas leituras de forma mais livre, não só aquelas lidas em sala conosco



Categorias

Todos os posts

Meus posts

Buscar

Login / Registre-se

SUA VOZ AQUI

Compartilhe aqui o que achou dos contos, os que gostou ou não, suas considerações sobre os textos etc.

NOSSAS AULAS

Filtros por: Atividade recente

Seguir a categoria

Criar novo post

AULA 7: #OCOVEIRO

marinihamm

0

0

5

23 de set.

AULA 6: O FANTÁSTICO NAS TELAS

marinihamm

0

0

0

23 de set.

AULA 1: DOENÇA, SILENCIO OU SE...

marinihamm

1

0

7

13 de set.

AULA 5: O QUE É MESMO O FANTÁS...

marinihamm

0

0

0

12 de set.

AULA 3 E AULA 4: O AMOR É QUAS...

marinihamm

0

0

1

12 de set.

AULA 2: A GRANDE EXPLOSAÇÃO

marinihamm

0

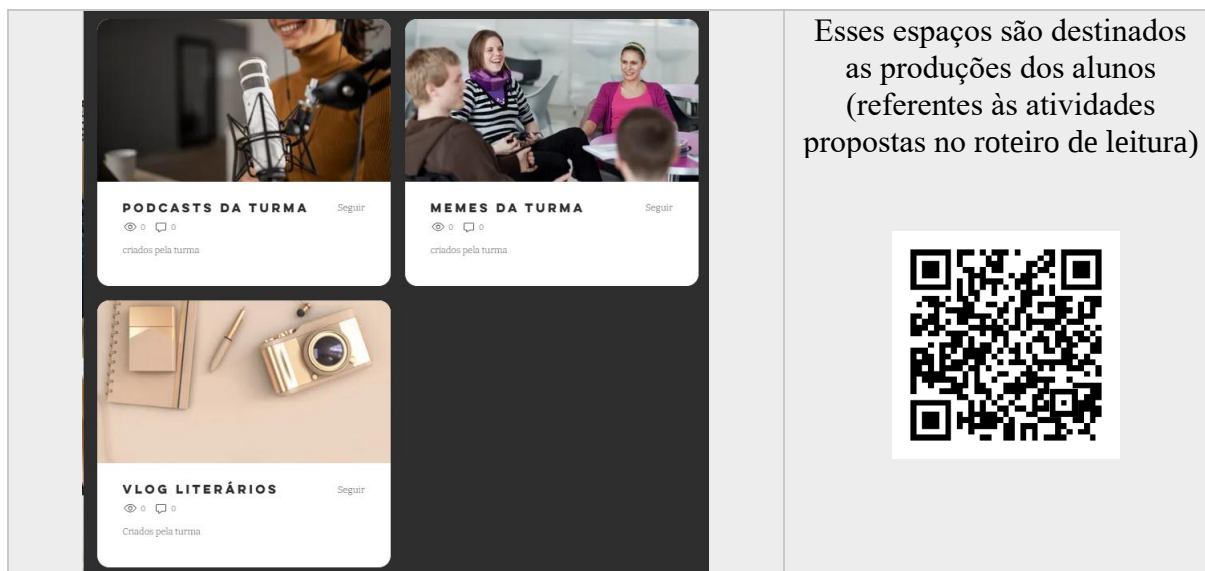
0

0

11 de set.

Nesse espaço, colocamos “chamadas” referentes a cada aula do roteiro de leitura. Nelas, os alunos poderão comentar o que acharam de cada texto que lemos em sala. Um círculo de leitura *on-line*.





Fonte: Elaborado pelo autor a partir do *site As muitas vozes*

Assim, diante do *Site*, identificamos algumas funções que tentamos ofertar, tais como:

a) possibilitar leituras do autor central, Geraldo Maciel, para além daquelas de sala de aula, ampliando a visão dos alunos em relação ao autor e fazendo com que possam criar uma experiência de leitura com ele; b) ampliar o repertório dos alunos em relação à literatura fantástica, oferecendo textos de diferentes autores para acesso, além de matérias que enriqueçam as discussões sobre o conteúdo iniciadas em sala; c) fazer com que os alunos percebam as relações de intersemiose que existem entre a literatura e outras artes, apresentando algumas delas; d) mostrar para os alunos como a fantasia, na figura do fantástico, está presente em suas vidas através de séries e filmes que fazem parte de seu cotidiano e valorizar essas experiências extracurriculares e conhecimentos prévios; e) em contrapartida, também ampliar a bagagem de textos literários, pinturas, músicas, filmes e séries que envolvam o fantástico, apresentando e ofertando outras possibilidades além daquelas por eles já conhecidas; f) criar um espaço virtual de compartilhamento de leituras em que o aluno sinta que pode ser ouvido, socializando e interagindo com os colegas, tendo mais uma possibilidade para se expressar além da sala de aula.

Por fim, deixamos claro que o roteiro de leitura terá como suporte o *Site* por nós produzido, entretanto, como será visto neste, isso não impede que outros docentes a adequem à sua realidade, suprimindo esse ambiente virtual e se valendo de estratégias digitais que aqui utilizamos. Assim, apresentamos neste tópico o roteiro de leitura híbrido de dez aulas voltadas para turmas de ensino médio, que funcionam como sugestão para um trabalho com essa metodologia mais participativa e voltada para a leitura dos textos e valorização da recepção dos alunos a esses deixando claro que, com adequações no planejamento e nas escolhas dos textos,

muitos dos métodos aqui utilizados podem ser utilizados em um trabalho com o ensino fundamental.

5.2.1 Aula 1: O (in)familiar aproximando texto e leitor

Nesta primeira aula (todos os planos de aulas estão localizados no apêndice B), em muitos aspectos, buscamos *atender ao horizonte de expectativas* dos alunos, tendo o intuito de fazer com que se identifiquem com o texto e se aproximem da literatura apresentada. Segundo Bordini e Aguiar (1987, p.88, 89), as escolhas do professor devem contemplar “textos cujos temas e/ou composição sejam muito procurados, ou na própria literatura ou em outros meios de expressão”; ainda afirmam que “o professor precisa perceber os elementos temáticos ou estruturais que atraem a atenção e o prazer de seus alunos”. Acreditamos, portanto, que o fantástico atende a este critério, tanto por se tratar de conteúdo presente no currículo de ensino fundamental II (no 9º ano), sendo assim conhecido pela turma, quanto por ser provável que, caso não tenham lido literatura fantástica, tenham tido acesso a filmes, séries e outros programas que contenham o mistério e a fantasia que permeiam o gênero (Como *Harry Potter*, *Senhor dos Anéis* etc).

Ademais, a escolha do conto para esse primeiro momento obedeceu a critérios que também envolvem a tentativa de aproximar texto e leitor; são eles: 1) A extensão pequena do conto; 2) A presença mais patente do fantástico; 3) Uma possível associação que pode ser feita do enredo do conto com filmes, séries e programas. Em relação ao primeiro ponto, pelo tempo reduzido da aula (1h) e por ser a gênese do contato da turma com a literatura de Geraldo Maciel, levar um texto longo não seria a escolha mais acertada, tendo em vista que o tempo para reflexão ficaria reduzido, suprimindo uma das partes mais relevantes da aula, a recepção dos alunos e a socialização dessa leitura. Ademais, os estudantes costumam reclamar de textos muito longos, tendo, por vezes, uma repulsa antes mesmo de lê-lo, o que pode ser decisivo para o modo como recepcionarão as próximas leituras e as próximas aulas.

Quanto ao segundo ponto, consideramos que em *Doença, silêncio ou segredo* a presença do fantástico é mais patente, fazendo com que os alunos identifiquem facilmente sua presença, o que pode tornar a leitura mais fluida⁹² e não tão densa quanto algumas a serem feitas adiante, sendo, assim, em certo sentido, uma leitura mais “familiar”. Assim, de certo modo, realizamos

⁹² Essa afirmação é possível, pois os outros contos escolhidos para as próximas aulas oferecem, de modo geral, com mais sutileza a presença da fantasia, o que exige um exercício de leitura e interpretação mais detido e reflexivo.

nessa aula o que determinam Bordini e Aguiar (1987, p.86), quando afirmam que as aulas devem enfatizar “a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço”. O familiar é inserido através do gênero escolhido e o novo, por sua vez, através do contato com uma literatura provavelmente mais elaborada esteticamente e linguisticamente em relação àquela a que estão acostumados, além da inserção de um autor ainda desconhecido ao repertório da turma.

Por fim, no último critério de escolha⁹³, destacamos a atividade comparativa que a leitura do texto pode proporcionar com outras leituras ou outras formas de arte semelhantes que tenham sido apreciadas pela turma, competência a ser explorada nessa aula. Assim, as escolhas da aula emergem para a identificação/aproximação desses leitores com a obra, além do atendimento ao horizonte de expectativas; contudo, os alunos estão, ao mesmo tempo, diante do familiar e do novo.

5.2.1.1 Encaminhamentos da aula

Nesta aula, um dos objetivos será, também, a apresentação do *Site As Muitas Vozes* para a turma; entretanto, esse momento ocorrerá, inicialmente, de modo mais intuitivo e com a participação ativa dos alunos. Por isso, a aula ocorrerá no laboratório de informática ou em sala, onde os alunos podem acessar a *Internet* pelo celular, se essa for uma possibilidade que sua prática escolar permita (o professor pode, concomitantemente, acessar o ambiente pelo *Datashow*)⁹⁴. O texto a ser trabalhado, o conto *Doença, silêncio ou segredo?*, estará presente no *Site*⁹⁵ de maneira que possa despertar nos alunos uma curiosidade em relação a história. Para isso, a aura de mistério que envolve a narrativa, já iniciada no título, também estará presente na publicação, como vemos na Figura 12, a seguir:

Figura 12 – Postagem no *Site* com o conto *Doença, silêncio ou segredo?*

⁹³ Para relembrar: Uma possível associação que pode ser feita do enredo do conto com filmes, séries e programas.

⁹⁴ O professor pode adequar essa prática a sua realidade, de modo que esse momento também pode ser feito apenas com acesso do professor ao *Datashow*, o que exigirá, apenas, mudança de estratégia quanto ao acesso dos links.

⁹⁵ Acesse os materiais da aula 1: <https://www.as muitasvozes.com/aula1>



Fonte: Elaborado pelo autor

Cada uma das opções acima (Doença; Silêncio; Segredo) são *links* que os levarão ao conto, entretanto, de acordo com a opção escolhida eles lerão, antes do texto, algum conteúdo relacionado ao termo clicado⁹⁶. Aqui destacamos uma das vantagens das mídias digitais: por serem três conteúdos diferentes os alunos podem voltar à tela principal e acessar os outros links que não forem escolhidos, caso queira, o que dá a ele liberdade de escolha e possibilidade de acesso a novos conteúdos. O objetivo da estratégia é causar curiosidade, dúvida e hesitação na turma, trazendo para essa primeira leitura uma experiência prática e lúdica que remeta ao enigma do conto, e, em maior instância, ao próprio gênero fantástico. Apesar de não ser comum que haja, principalmente no ensino médio, estratégias que envolvam o aluno numa certa “brincadeira” com o texto, acreditamos que ela pode aproximá-lo inconscientemente da obra, na medida em que intuitivamente já começa a tentar adivinhar o que terá nos links.

Antes de indicar que os alunos escolham um dos *links*, perguntaremos o que acham que aquelas palavras significam. Este momento deve instigar a discussão inicial sobre o conto através do título; a partir disso, os alunos podem sugerir possíveis assuntos e temas que acreditam que serão abordados com base nele. Coscarelli (1996) intitula essa estratégia de *leitura protocolada* ou *leitura por meio de inferências*, na qual os leitores fazem previsões sobre o texto com base no título ou na capa, por exemplo; além disso, por meio dela, o docente pode organizar o texto por meio de pausas estratégicas e perguntas dirigidas aos estudantes, que são feitas antes, durante e depois da leitura e que contribuem para a compreensão do texto. Portanto, essas inferências podem ou não se confirmar após o final da leitura.

Após esse momento, será feita a leitura integral do texto; primeiro, uma leitura oral, realizada por nós; em seguida, pelos alunos. Destacamos que na estratégia para essa aula ela

⁹⁶ Conteúdo “Doença”, acesse aqui: <https://www.asmuitalasvozes.com/doenca> ; Conteúdo “Silêncio”, acesse aqui: <https://www.asmuitalasvozes.com/silencio>; Conteúdo “segredo”, acesse aqui: <https://www.asmuitalasvozes.com/segredo> .

deve ser feita por todos⁹⁷ os discentes, isto é, cada aluno deve ler um parágrafo, e, caso a turma tenha menos de trinta e um alunos, número total de parágrafos do texto, os mesmos estudantes devem retomar a leitura, até terminá-lo. Como o texto em questão é construído através de pequenos parágrafos (alguns com uma ou duas linhas), essa estratégia de leitura a torna mais interativa e dinâmica, além de envolver todos nesse processo. Ademais, a leitura conjunta e em voz alta pode trazer benefícios para a aprendizagem, como revela Cosson (2004, p.105): “Entre seus benefícios estão o aumento do vocabulário, uma maior compreensão do funcionamento da leitura, mais habilidade no uso de livros, o fortalecimento da leitura como prazer”. Apesar do autor se referir com mais ênfase ao desenvolvimento dessas características na infância, elas continuam sendo reais para o público adolescente. Também destacamos que esse método incentiva o engajamento da turma e desenvolve o senso de colaboração, tendo em vista que todos participam ativamente e juntos desse momento, tornando-o, juntos, mais significativo.

Após isso, é feito o momento de discussão, no qual os discentes expõem coletivamente, de modo oral, suas reflexões e interpretações. Um dos métodos utilizados para essa mediação é utilizar a indagação como meio de incentivo ao posicionamento crítico dos alunos. Em relação ao conto em questão, algumas perguntas são possíveis, como: “O texto lembrou outra leitura que vocês já fizeram, pessoal? Qual?”; “Por que você lembrou desse livro/texto?”; “Lembram de alguma série ou filme quando leem esse conto?”. Neste ponto, é importante que o docente também se envolva nessa discussão, falando de experiências suas, além de aludir a intertextualidades presentes no conto (caso já não tenham sido parte da reflexão dos alunos), como os anjos decaídos, referência encontrada na Bíblia, e o lobisomem, lenda presente no folclore. Esses dados enriquecem a discussão, pois retomam e valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, que acionam suas vivências e fazem inferências, comparações e relações com o texto.

Outro possível objeto de atenção dos alunos no conto são as inúmeras e estranhas suposições levantadas para solucionar o mistério do capote pesado utilizado pelo personagem: “Que outro qualquer segredo pode guardar aquela capa de crina e silêncio? Um rabo escamoso e de ponta bifurcada, próprio de anjos caídos? Um corpo ressecado, cinzento, pele grudada nos ossos?” (MACIEL, p.139, 2006). A partir disso, perguntaremos a fim de impulsionar as discussões: “Pessoal, o que vocês acharam das suposições que as pessoas davam pra esse capote desse homem?”; “Seria possível que alguma delas fosse verdade?”; “O que acharam do final? Quando diz que ele guardava a ‘ausência do corpo’?”; O que seria essa ausência do corpo, hein?

⁹⁷ Salvo em casos de turma que excedam trinta e um alunos.

Vocês acham o quê sobre isso?”. Os questionamentos devem fomentar a reflexão dos alunos para aspectos que eles podem não ter percebido durante a leitura, ou que podem não ter exposto em suas falas. Ademais, eles auxiliarão os alunos a perceberem a presença da fantasia no texto, talvez construída de maneira diferente da que estão acostumados em suas experiências prévias. Assim, essas indagações auxiliam a discussão e incentivam o desenvolvimento da habilidade do aluno de refletir, criar sua própria interpretação e modificá-la, também, com base nas discussões coletivas.

A partir das reflexões dos alunos, o docente deve evocar, de maneira simples e não teórica, a presença do fantástico no conto, incentivando os alunos a perceberem pontos de convergência/divergência com outros repertórios deles. É nesse ponto que o professor deve perguntar se algum filme, série, ou livro presente em seu repertório, por exemplo, os remete a esse conto. Isso pode ser feito também por provocações, como: “Vocês já assistiram/Leram *Harry Potter*, *Senhor dos Anéis*, *As crônicas de Nárnia*? Alguma coisa nesses filmes/livros se assemelha com esse texto aqui? Se sim, em quê?”. Quando inserimos esse tipo de diálogo na aula, fazemos o que Maria (2016) declara em seu livro, *O Clube do Livro: Ser leitor, o que diferença faz?*, não subestimamos o repertório de leitura dos alunos, como lemos em seguida:

Justamente para não apagar o que o aluno traz de melhor é que a escola deve ter tolerância para dialogar com as leituras que fazem a cabeça da garotada. Mas dialogar mesmo: oferecer também outros pratos para compor o cardápio de leitura; aliás, oferecer um banquete de outras possíveis leituras. Sem subestimar o que está, naquele momento, interessando aos adolescentes e jovens” (MARIA, 2016, p.144-145).

Assim, esse momento da aula se faz relevante, pois valoriza o conhecimento prévio do aluno, seus interesses, seu repertório cultural, permitindo que, a partir do que ele já conhece, faça associações com o texto.

Terminadas as reflexões, faremos uma breve apresentação do autor Geraldo Maciel, pois, diferentemente das aulas em que lidamos com autores mais conhecidos popularmente⁹⁸ e consolidados na literatura brasileira, estaremos diante de um provável desconhecimento do autor por parte da turma. Isso torna relevante a menção à sua vida e obra, pois pode promover identificação dos alunos por ser um autor da região, além de representar um ato de valorização à sua produção literária.

⁹⁸ Nesse caso, consideramos algumas hipóteses: alguns autores mais conhecidos podem já fazer parte do repertório de leitura dos alunos, ou, podem ser encontrados nos livros didáticos da turma, ou, ainda, podem ser de conhecimento da turma não pela leitura de obras do autor, mas por já terem ouvido falar daquele conhecido nome, como: Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Ariano Suassuna, Graciliano Ramos... nomes consolidados na literatura brasileira.

Após esse momento, exploraremos mais detidamente o *Site As muitas vozes*, apresentando as funcionalidades do mesmo e deixando claro seu objetivo dentro de nossas aulas, dentre os quais, complementar as leituras e discussões iniciadas em sala, aumentar seu repertório de leitura, enriquecer os encontros com o desenvolvimento de outras competências e habilidades, oferecer mais autonomia no processo de ensino aprendizagem, além de auxiliar no processo de formação leitora. Essa exposição servirá para esclarecer as funcionalidades do ambiente virtual.

Para finalizar esse momento, avisaremos aos alunos que o conto lido será retomado na aula seguinte, solicitando que o tragam. Esse aviso será reiterado no *Site*, no qual também retomaremos as discussões feitas em sala a fim de que possam estender suas reflexões e interagir sobre elas também no ambiente virtual, como vemos a seguir:

“E AÍ, TURMA? É “DOENÇA, SILÊNCIO OU SEGREDO”, HEIN? Rsrtrs.
O que acharam desse conto misterioso? Sim, lembrem que retomaremos ele na aula que vem, tá? Bjos ♥”

5.2.2 Aula 2: Criando uma “nuvem de leitura”

Um dos objetivos desta aula é ampliar a leitura dos alunos sobre o conto lido através da estratégia de leitura utilizada, intitulada aqui de “nuvem de leitura”. Ela permitirá que os alunos visualizem não só a palavra-chave que representa a sua leitura, mas a de seus colegas, o que pode resultar em identificação e aproximação ou estranhamento e distanciamento de sua visão. Assim, no momento de compartilhamento sobre essas escolhas eles poderão abranger sua leitura e “refazê-la” diante destas outras vozes, criando novas interpretações através dessa socialização.

5.2.2.1 Encaminhamentos da aula 2

No início dessa aula, com o auxílio do *Datashow*, vamos entrar no *Site As muitas vozes* e acessar a seção “Indicação de livros fantásticos”, na qual se encontram sugestões de obras sobre o gênero em questão. Assim, sabendo da importância da mediação do professor nessa metodologia híbrida, lembraremos os alunos desta funcionalidade do *Site* e reiteraremos a importância deles acessarem essas postagens, a fim de entrar em contato com mais obras para além daquelas lidas em sala. Nesse momento, mostraremos no ambiente virtual o livro *Freud e o estranho: contos fantásticos do inconsciente* (2007) e indicaremos, especificamente, um dos

contos mais marcantes e amedrontadores lidos por nós, *O papel de parede amarelo*⁹⁹, de Charlotte Perkins Gilman, que estará disponível no *Site* para que eles também possam ler. Faremos uma síntese do conto e do livro mencionado, a fim de despertar o interesse dos alunos pela leitura.

Acreditamos que essa estratégia se faz importante para que os alunos não fiquem limitados às leituras feitas em sala, de modo que consigam perceber como o universo literário é amplo e como, dentro de um mesmo gênero, tantos textos diferentes podem ser encontrados. Além disso, como professores, devemos possibilitar que nossos alunos tenham acesso a uma boa literatura, a textos que podem auxiliá-los em sua formação, e é nesse ponto que concordamos com o que frisa Maria (2016, p.145), quando afirma que para formar leitores é necessário que o professor seja um leitor e que tenha uma rica bagagem de leitura. Essa bagagem de leitura do docente deve estar, ao menos, em constante construção, para que os alunos sejam incentivados também pelas suas leituras.

Após esse momento, leremos oralmente com a turma o conto *A grande explosão*, de Geraldo Maciel. Em seguida, faremos um momento de compartilhamento de leituras diferente, pois pediremos que os alunos selecionem palavras-chave que representem a sua leitura sobre o conto. Elas devem ser compartilhadas, adiante, numa *nuvem de tags*, recurso que tem sido utilizado, também, como prática pedagógica por alguns professores.

Por isso, após a leitura do texto com a turma, pediremos que eles acessem seus celulares e abram o *Site Word Clouds*¹⁰⁰, no qual criarão o que chamamos de *nuvem de leitura* simultânea, juntamente conosco – esse recurso permite que, à medida que os alunos digitam e enviam as palavras, todos vejam a nuvem sendo criada, conjuntamente —. Modesto (2007) define a nuvem de tags como palavras usadas para ligar conteúdos armazenados sobre um mesmo assunto, como uma representação da frequência de palavras utilizadas para classificar determinado assunto. Esse recurso tem sido utilizado, também, com intuito pedagógico; no *Youtube*, por exemplo, nos deparamos com tutoriais em que professores ensinam como utilizar a estratégia em sala, como a pedagoga Mayara Rodrigues¹⁰¹, que utilizou o recurso para trabalhar questões vocabulares e gramaticais com seus alunos. Assim, de modo similar, nos valemos aqui dessa

⁹⁹ Acesse os materiais da aula 2: <https://www.asmuitasvozes.com/aula2>.

¹⁰⁰ Essa ferramenta, que pode ser intitulada de nuvem de palavras ou nuvem de *tags*, é um recurso digital definido por gráfico digital, que aglomera algumas palavras e as organiza de acordo com a sua incidência; as que aparecem em maior escala são aquelas mais frequentes, do mesmo modo aquelas menores representam a menor frequência – veremos um exemplo mais adiante – (PAGLIARINI E SEPEL 2022, p.8).

¹⁰¹ Acesse no link a seguir vídeo da professora Mayara explicando como criar uma nuvem de *tags* simultânea: <https://www.youtube.com/watch?v=2uvWhMpUSIM&t=602s>

prática como suporte ao momento de compartilhamento de leituras de modo que essa nuvem de leitura represente uma visão geral da recepção dos alunos em relação a determinada obra.

Nessa aula, portanto, após a leitura oral do conto, conjuntamente com os alunos, o intuito é que eles selecionem palavras-chave relacionadas à sua recepção sobre o conto e nos enviem a fim de que apareçam sincronicamente no *Datashow* da sala. Assim, veremos essa nuvem sendo criada conjuntamente e poderemos entender os aspectos da narrativa considerados por eles mais relevantes, bem como o porquê de terem selecionado tais termos em sua leitura. Mostraremos através da Figura 13 a seguir um exemplo do que poderia ser construído:

Figura 13: Nuvem de leitura



Fonte: Elaborado pelo autor

A Figura 13 representa um possível “resultado” do funcionamento dessa nuvem. As palavras acima, que aparecem em destaque – tanto pela fonte maior ou marcação em negrito – seriam aquelas inseridas com maior incidência pelos alunos, como “estranhamento”, “fantástico”, “silenciamento” e “marginalização”; as que aparecem em fonte menor, por sua vez, apesar de incluídas por eles o foram em menor escala. Isso, por si só, é um dado interessante sobre a leitura, pois indicará temas que foram captados mais recorrentemente como centrais (ou não) na leitura. É evidente que as palavras soltas, por si só, não representam uma leitura, mas essa indicação é um meio possível para incentivar e instigar as discussões sobre as recepções deles. Nesse sentido, até aquilo que não apareceu na nuvem é um dado importante para o professor, pois, por vezes, a nossa leitura pessoal será distante da de outras pessoas, o que reitera o caráter polifônico da literatura.

Diante dessa nuvem, iniciaremos as discussões com as palavras que ficaram em evidência, utilizando provocações como: “Por que vocês acham que temos a palavra ‘silenciamento’ aqui?”; “Alguém no conto é silenciado?”; “Quem?”; “Por que vocês acham

isso? Em que momento o conto dá a entender isso?”. Esses questionamentos impedem que demos respostas prontas para os discentes e os incentiva a pensar e refletir sobre sua leitura.

Também é importante que o docente comente as palavras com menor incidência, tanto para valorizar a voz de seus alunos, quanto para ampliar e enriquecer a leitura. No conto em questão, por exemplo, o humor é um traço presente na narrativa, mas que por não estar em evidência, como outros, pode não ser percebido por todos, e aparecer de forma minimizada na nuvem. E é esse, também, um dos benefícios mais interessantes na utilização desse recurso para leitura: a visualização de palavras-chave que representam a leitura da turma poderá expandir a recepção dos colegas, na medida em que poderão discutir aspectos que nem sequer repararam na trama e que poderiam não ser mencionados caso o compartilhamento de leituras fosse apenas oral. Ademais, utilizar essa ferramenta digital pode ser também uma estratégia metodológica relevante, pois, por vezes, acabamos priorizando no momento das discussões determinados temas ou assuntos de acordo com o nosso objetivo para aquela aula. Nesse sentido, poderíamos, até sem perceber, conduzir as discussões para o tema do fantástico, por exemplo, impedindo que outros assuntos referentes à recepção dos alunos viessem à tona. Com as *tags*, entretanto, muitos temas que não seriam mencionados podem vir à tona e enriquecer o momento de socialização da leitura.

Através dessa ferramenta, também sugerimos que o professor insira a palavra “fantástico” na nuvem, de modo que possa suscitar discussões sobre o tema relacionadas com a narrativa trabalhada. Nesse sentido, é importante que o docente ajude os alunos a refletirem sobre a construção dessa característica nesse conto específico, no qual o estranho se dá através da explosão da bomba produzida por Cipriano, dois anos depois de seu acionamento, justamente no dia do velório do homem. No contexto da narrativa, essa ironia não arbitrária compõe a literatura fantástica e traz relevantes discussões sobre a figura opressora e repressora do personagem, e, ainda, a aparente vingança do destino sobre o mesmo. Apesar da recepção dos alunos ser livre, também é importante que o professor não perca de vista o objetivo das aulas, que é, também, trabalhar o fantástico na literatura de Geraldo Maciel.

Nesse sentido, percebemos que essa nuvem de leitura, dependendo do objetivo do docente com a aula, pode trazer diferentes possibilidades, como: se constituir como estratégia pedagógica para iniciar o compartilhamento de leituras; ampliar a recepção dos alunos e professor; trazer à tona discussões sobre o texto que poderiam não ser mencionadas na reflexão oral; fazer com que toda a turma tenha sua “voz” externada e compartilhada (mesmo os mais tímidos e menos participativos); ser um suporte para introduzir discussões, também, teóricas (o nome “fantástico”, por exemplo, dentro da nuvem, poderia ser um meio de iniciar discussões

mais detalhadas sobre o assunto). Assim, mesmo que a nuvem de tags não se constitua, por si só, como uma leitura dos alunos sobre o texto, ela serve como base para que muitas discussões surjam através dela, inclusive a formação de uma leitura coletiva a partir das discussões suscitadas por essa ferramenta.

5.2.3 Aula 3: *O amor é mesmo eterno?*

Nessa aula, temos alguns objetivos específicos a serem alcançados. O primeiro deles é ensinar os alunos a buscarem textos literários na *Internet* por conta própria, de forma autônoma e livre, permitindo que tenham mais formas de acesso à literatura, já que acreditamos que os meios digitais podem auxiliar o trabalho da disciplina de literatura e, com planejamento, formar leitores. Esse aprendizado em relação ao acesso, utilização e disseminação de informações, por exemplo, através das TICD, é uma das competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica, de acordo com a BNCC¹⁰², o que também reitera a relevância desse momento.

Ademais, por esse ser o terceiro texto de literatura fantástica a ser lido com a turma, acreditamos que nessa aula é importante mostrar para os alunos que, diferentemente do fantástico a que estão acostumados, que insere fantasmas, bruxos e situações fantasiosas muito perceptíveis, há também textos em que o mistério ocorre de maneira sutil, mas que também compõem o gênero, como é o caso do estranho. Aqui o intuito não é teorizar o assunto, mas possibilitar que os alunos entendam que essa sutileza de hesitação e a estranheza de alguns fatos da trama, como ocorre no conto dessa aula em questão (*O amor é quase eterno*), também se enquadram no fantástico. Assim, não só o seu repertório e leitura está sendo alargado, mas também o que eles conhecem sobre esse tipo de narrativa.

Por fim, temos o intuito de que os alunos enriqueçam a sua leitura através da leitura de quatro outros textos que serão propostos, três sendo poemas e um sendo uma música. As leituras complementares possibilitarão que relações entre eles sejam estabelecidas de acordo com a interpretação de cada estudante através de mecanismos de comparação, inferência, intertextualidade etc.

5.2.3.1 Encaminhamentos da aula 3

¹⁰² Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, Ministério da Educação, 2018, p.7).

Essa aula acontecerá no laboratório da escola, onde formaremos duplas para poder prosseguir com a aula. O professor pode realizar esse momento de forma individual, em duplas ou grupos, dependendo de seus objetivos e de sua possibilidade em relação à estrutura de computadores ofertada pela instituição. Iniciaremos essa aula através do *Datashow*, indicando uma leitura para os alunos. Dessa vez, recomendaremos o livro *Contos fantásticos brasileiros: Páginas de sombra*, selecionados por Bráulio Tavares (2003), e faremos uma síntese do conto nele presente *As academias de Sião*, de Machado de Assis, a que terão acesso no Site¹⁰³.

Apesar deste texto estar disponível para leitura no nosso Site, a fim de que os alunos aprendam a ter autonomia e mais liberdade na busca por outros textos, vamos ensinar alguns mecanismos de busca na *Internet*, de forma mais segura, tendo em vista que muitos Sites reproduzem esses textos de forma recortada ou modificada, e, por vezes, através de links não confiáveis, que podem ser maliciosos, ou seja, conter vírus ou outros tipos de malware.

Assim, pediremos que acessem o Site: <http://www.dominiopublico.gov.br> e explicaremos que, de acordo com a Lei de Direitos Autorais¹⁰⁴, após setenta anos da morte do autor, a obra torna-se de domínio público, ficando disponível para que todos possam acessá-la. Como mostramos a seguir, através da Figura 14, daremos o passo-a-passo de como podem fazer essas buscas nesse endereço da web indicado:

Figura 14 – Pesquisa de obras de domínio público

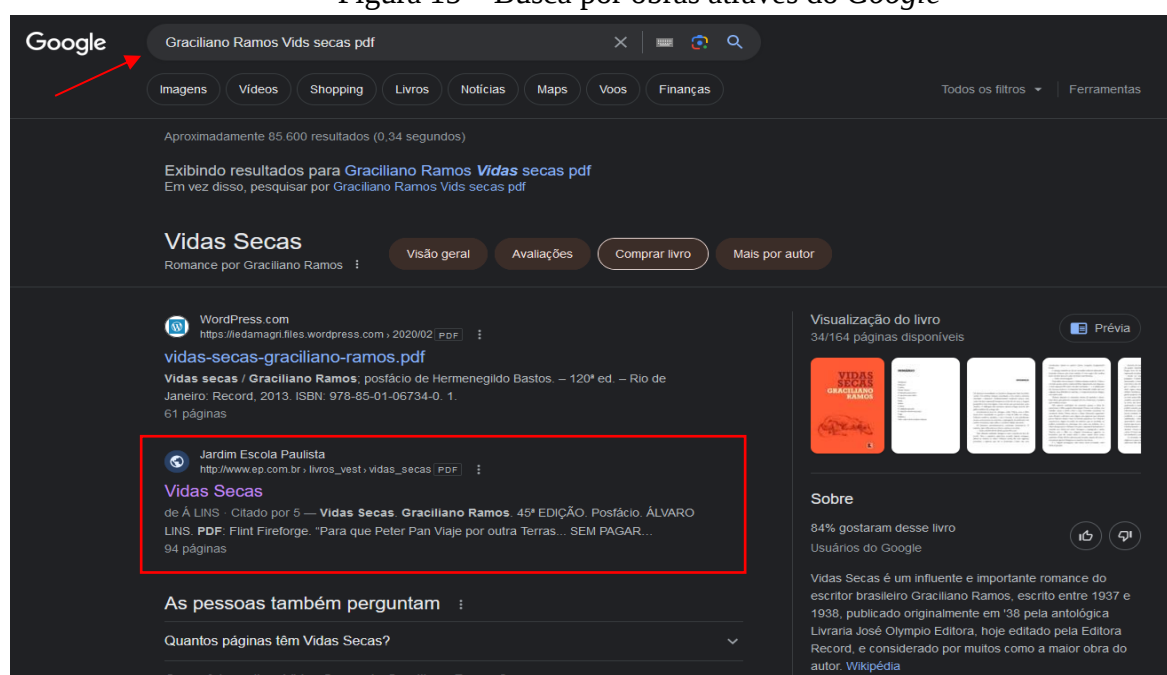
Fonte: Retirado do Site <http://www.dominiopublico.gov.br> e adaptado pelo autor

¹⁰³ Acesse materiais da aula 3: <https://www.asmuitasvozes.com/aula3>

¹⁰⁴ Art. 41 Os direitos patrimoniais do autor perduram por setenta anos contados de 1º de janeiro do ano subsequente ao de seu falecimento, obedecida a ordem sucessória da lei civil. Assim, conclui-se que a obra autoral entra em domínio público após 70 anos contados do primeiro dia do ano subsequente da morte do autor.

Apesar dos alunos já estarem muito adaptados a buscas na *Internet*, não é comum que incluam no seu dia a dia a busca por obras e livros, e, se o fazem, muitas vezes não sabem que podem encontrar essas obras de forma integral. Assim, exploraremos um pouco o *Site* com eles, indicando alguns meios de terem acesso a livros e textos (Na aba “Destaques”, na “Pesquisa Básica” e em outros links disponibilizados no *Site*, como indicamos nas setas na Figura 12). Ademais, para encontrarem outras leituras além dessas “mais clássicas”, de domínio público, indicaremos alguns mecanismos de busca no *Google*, principalmente indicando que palavra-chave inserir para encontrar com mais facilidade os textos. Apresentamos exemplo a seguir no Figura 15:

Figura 15 – Busca por obras através do *Google*



Fonte: Retirado do *Site* de busca *Google* e adaptado pelo autor

Como vemos na imagem, digitando o nome do autor (Graciliano Ramos), da obra (Vidas Secas) e o formato do arquivo (pdf), a busca pela obra fica mais precisa. Isto é, esse tipo de comando faz com que o texto que se quer acessar seja identificado com mais facilidade, como ocorre no exemplo acima, no qual o *Site* indicado de vermelho disponibiliza a obra *Vidas Secas* na íntegra. Assim, consideramos que apresentar essas possibilidades aos alunos é incentivar, de algum modo, que procurem mais leituras em sua vida cotidiana, além de ofertar a possibilidade de terem acesso à literatura com mais autonomia.

Em seguida, prosseguiremos com o trabalho relacionado à leitura de contos de Geraldo Maciel. Pediremos que acessem o *Site* *As muitas vozes* e o conto *O amor é quase eterno*, do autor em questão, nele contido. Como a narrativa é um pouco mais longa, dividiremos a leitura entre quatro alunos que se habilitarem a realizá-la. A estratégia, nesse caso, é para trazer uma

certa dinamicidade, já que cada aluno imprimirá determinado ritmo e tempo a sua leitura, como é comum que aconteça. Após isto, abriremos espaço para que os alunos expressem suas interpretações sobre o texto coletivamente, de modo oral. cremos que o tema que perpassa a narrativa trará boas discussões por tratar do amor de forma irônica, sugerida já no título do conto através da referência a finitude do amor e da própria história, que revela uma mulher que, de maneira rápida, aos olhos do narrador, supera a morte de seu marido.

Ademais, como dissemos anteriormente, um dos intuitos dessa aula é que os alunos percebam que a literatura fantástica também pode ocorrer na forma do estranho, isto é, de forma mais sutil em relação ao que estão acostumados (filmes ou livros com fantasmas, bruxos, animais que falam, lobisomens etc). Isso será feito, inicialmente, através de questionamentos que façam os alunos refletirem sobre essa presença mais velada do fantástico neste conto em questão, o que faremos através de algumas provocações, como: “Pessoal, qual é o fato principal que ocorre nesse conto?”; “O que vocês acham dessa estátua do marido, que a mulher mandou fazer?”; “Vocês conhecem alguém que já tenha feito isso, também? O que vocês achariam se um vizinho ou alguém próximo tivesse uma estátua de madeira do marido, em casa?”. Essas perguntas auxiliarão os alunos a refletirem sobre a estranheza que circunda toda a narrativa.

Além disso, caso os alunos não percebam alguns trechos importantes que comprovam a presença do estranho, como aqueles em que a estátua parece ganhar vida (nesse ponto, é muito difícil que eles não comentem isso na sua leitura) iremos resgatar essas passagens a fim de que construam uma interpretação sobre elas: “Em algum momento a estátua adquire vida? Ou parece adquirir?”; “Vocês acham que esses momentos são apenas uma “loucura” ou alucinação da mulher?”. Nesse ponto, considerando o público juvenil, já no contexto de ensino médio, acreditamos que apresentar para eles a nomenclatura “estranho” não será um problema, mas sim um alargamento do horizonte desses alunos, que verão que esse gênero que comumente leem não está limitado apenas àquilo que conhecem, geralmente mais ligado aos conceitos de fantástico ou maravilhoso.

Ademais, o texto em questão traz um posicionamento que é fruto de uma visão machista e patriarcal. Essa característica do conto provavelmente será percebida pela turma, até por se tratarem, hoje, de questões mais discutidas tanto no âmbito escolar, quanto em sociedade (seja pela família ou através dos meios de informação e comunicação). Essas discussões sobre o tema também são essenciais e se relacionam com uma das habilidades sugeridas pela BNCC, relacionada a análise de marcas do texto que comprovam determinado posicionamento do

enunciador frente a seu discurso¹⁰⁵. Apesar da habilidade sugerir uma análise gramatical dos elementos, que não se caracteriza como nosso objetivo, neste conto em questão, de fato, muitos recursos estilísticos e linguísticos marcam a presença do patriarcado, como mencionamos em nossa análise sobre o conto no capítulo 1, o que torna relevante que sejam identificadas expressões do texto que revelam essa posição do narrador. Ademais, discutir sobre essas questões se faz relevante, pois traz à baila assuntos relevantes concernentes a nossa sociedade, que, infelizmente, fazem parte de nosso dia a dia, relacionando-se, assim, com a função humanizadora da literatura, além de desenvolver o espírito crítico dos alunos e incentivar seu posicionamento diante daquilo que lê.

Em seguida, iniciaremos um momento em que os alunos devem estabelecer relações do conto lido com outros textos que estarão também no *Site*, são eles: *Um beijo*, poema de Olavo Bilac; *Soneto de fidelidade*, poema de Vinícius de Moraes e *Dom de iludir*, música de Caetano Veloso¹⁰⁶. A escolha deles foi pautada no fato de trazerem, de formas distintas, visões sobre a relação amorosa. *Um beijo*, por exemplo, pode permitir uma relação comparativa que aponte divergências em relação ao olhar do eu lírico e do narrador sobre o amor, tendo em vista a visão tão idealizada sobre o tema. Soneto de fidelidade, por sua vez, traz a constatação da finitude da relação amorosa (“Eu possa me dizer do amor (que tive):/ Que não seja imortal, posto que é chama/ Mas que seja infinito enquanto dure”), mesmo que ela seja vivida com tanta intensidade e verdade, naquele momento; aqui, portanto, há pontos convergentes com o conto. Por fim, a canção “Dom de iludir” representa muito bem a visão do narrador do conto, que tece a trama de modo a ironizar o comportamento da mulher, que diz amar tanto o marido, mas que parece superar com facilidade (na visão dele) a sua perda. Assim, a malícia e o dom de iludir, referenciadas como características da mulher na música, podem ser vistas pelos alunos como uma aproximação, segundo a visão do narrador.

Para que os alunos compartilhem com toda a turma a sua leitura, proporemos a seguinte atividade, também presente no *Site*:

¹⁰⁵ Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deontica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção (BRASIL, Ministério da Educação, 2018, p.507).

¹⁰⁶ Acesse o material através do link a seguir: <https://www.asmuitasvozes.com/aula3>

EM DUPLA, ESCOLHA UM DOS POEMAS OU A MÚSICA e faça um comentário na postagem: “O amor é mesmo eterno?”, de forma que estabeleça uma comparação entre o texto que escolheu e o conto *O amor é quase eterno*.

Reflita nele sobre os possíveis diálogos que os textos contém, mesmo sendo de diferentes épocas, autores e gêneros. As relações estabelecidas entre eles podem ser de semelhança ou diferença, de acordo com a sua interpretação, ok?

Sim!!!! Vamos escolher alguns comentários de vocês para ler na próxima aula, hein? Caprichem!♥

Através dessa atividade, também será possível que os alunos analisem as relações de intertextualidade e interdiscursividade entre os textos, percebendo quais as relações dialógicas que ocorrem entre eles, habilidade também encontrada na BNCC¹⁰⁷.

Tendo em vista o tempo limitado desta aula, apenas faremos os encaminhamentos da atividade, afirmando que os textos devem ser lidos em casa pelos alunos, além dos comentários que devem ser produzidos e publicados no *Site*, como visto no trecho acima. Retomaremos, portanto, os textos na aula seguinte, na qual leremos alguns dos comentários da turma oralmente, além de ler os poemas e a música.

No *Site*, os alunos encontrarão um conteúdo adicional com vídeo do *Youtube* retirado do canal Brasil Escola, que traz uma explicação sucinta e didática sobre o “conto fantástico” (Acesso em: <https://www.Youtube.com/watch?v=efyXBWf1MFg>).

5.2.4 Aula 4: Valorizando as recepções dos alunos em uma leitura dirigida e compartilhada

No final da aula passada, os alunos deveriam, em duplas, elaborar um comentário a ser postado no *Site* com o comparativo de um dos textos escolhidos¹⁰⁸ com o conto *O amor é quase eterno*. Essa atividade visa, dentre outras questões, desenvolver a autonomia e liberdade dos alunos na elaboração de sua interpretação e também a capacidade de estabelecerem, sozinhos, comparações e relações de sentido entre diferentes textos, de diferentes gêneros. Por isso, não propomos a discussão sobre cada um deles em sala antes da atividade ser realizada.

A estratégia utilizada aqui será, inicialmente, ler um dos textos em questão e, em seguida, os comentários relativos a ele; e assim sucessivamente. Assim, retomaremos alguns

¹⁰⁷ Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades (BRASIL, Ministério da Educação, 2018, p.506).

¹⁰⁸ *Um beijo*, poema de Olavo Bilac; *Soneto de fidelidade*, poema de Vinícius de Moraes e *Dom de iludir*, música de Caetano Veloso.

dos comentários postados pelos alunos a fim de suscitar discussões com toda a turma, valorizando a sua recepção e incentivando que novas reflexões sejam feitas a partir delas. Nesse sentido, escolheremos respostas que contemplem os dois poemas e a música, a fim de que, ao final da aula, a turma tenha socializado opiniões sobre as relações do conto com os três textos, o que não limitará sua leitura ao texto escolhido para a atividade em dupla.

Novamente, estimularemos a leitura compartilhada, construída coletivamente, pois o intuito é que a turma faça reflexões sobre as relações entre os textos e o conto de Geraldo Maciél, criando, assim, uma leitura coletiva. Essa aula, de uma hora, deve ser dedicada exclusivamente a esse momento, a fim de valorizar a recepção dos alunos em relação aos textos.

5.2.5 Aula 5: Conceituando a literatura fantástica com Inteligência Artificial

Nessa aula¹⁰⁹, teremos dois momentos distintos. O primeiro, no qual teorizaremos um pouco da literatura fantástica, apresentando seu conceito; e o segundo, com a leitura e discussão sobre o texto. Justamente por se tratar da quinta aula, quando eles já leram quatro textos do gênero em questão, acreditamos que este seja um momento adequado para apresentar aos alunos o conceito de literatura fantástica – tendo em vista que as discussões das aulas anteriores, muito provavelmente, já teriam trazido à tona o assunto, mesmo que superficialmente. Ademais, a proposta de iniciar essa aula com as conceituações do gênero é para que possamos confrontar a teoria com o conto a ser lido posteriormente, como se pudéssemos unir nessa leitura teoria e prática.

5.2.5.1. Encaminhamentos da aula 5

Ao pensar no primeiro momento da aula, de conceituação do fantástico, não queríamos utilizar métodos tradicionais como o livro didático ou a exposição oral, mesmo que através de *Datashow*, pois, como dissemos em outro momento, nem sempre utilizar um recurso digital pode significar “sair da mesmice” ou possuir um motivo real para usar aquela ferramenta. Nesse caso, queríamos que esse momento de descoberta das conceituações não parecesse a eles enfadonho e “chato” (como costumam adjetivar), o que nos levou a pensar em um meio mais interativo e que pode despertar, de certa maneira, o interesse dos alunos, além de inseri-los, de algum modo, no processo de construção do conhecimento.

¹⁰⁹ Acesse os materiais da aula através do link: <https://www.asmuitasvozes.com/aula5>.

Para tanto, utilizaremos o *ChatGPT* para mediar esse conhecimento teórico sobre o qual discutiremos, recurso lançado no final de novembro de 2022 e que utiliza Inteligência Artificial para simular conversas humanas, além de ser uma ferramenta para processamento de linguagem natural treinada pela OpenAI¹¹⁰. Segundo Curvelo (2024), essa plataforma é capaz de responder a perguntas sobre os mais variados assuntos, resolver problemas lógicos e fornecer soluções adequadas aos *inputs* que recebe por meio de mensagens com contexto, simulando uma conversa, e ainda consegue interagir em diversos idiomas sobre inúmeros temas e até mesmo criar conteúdo com base em tópicos relacionados disponíveis na *Internet*.

Através disso, sugerimos dois possíveis caminhos. Utilizar o *Datashow* e fazer essa busca juntamente com os alunos, na aula; ou seja, enquanto o docente digita perguntas no *chat* os alunos conseguem acompanhar simultaneamente a conversa; ou, o professor pode solicitar que os alunos acessem o *chat*, indicando os comandos que devem ser digitados¹¹¹, ou, ainda, lançar alguns comandos e dar liberdade para que os alunos também façam isso individualmente. Nesse sentido, é importante frisar que antes de utilizar o recurso em sala o ideal é que o professor tenha feito algumas simulações no *Site*, a fim de que saiba quais comandos são ideais para que chegue nas respostas que almeja obter e, conseqüentemente, para que alcance o objetivo da aula. Essa é uma maneira de afunilar, de certa maneira, o conteúdo acessado pelos discentes, a fim de que eles não se deparem com teorizações demasiado aprofundadas, o que pode confundi-los.

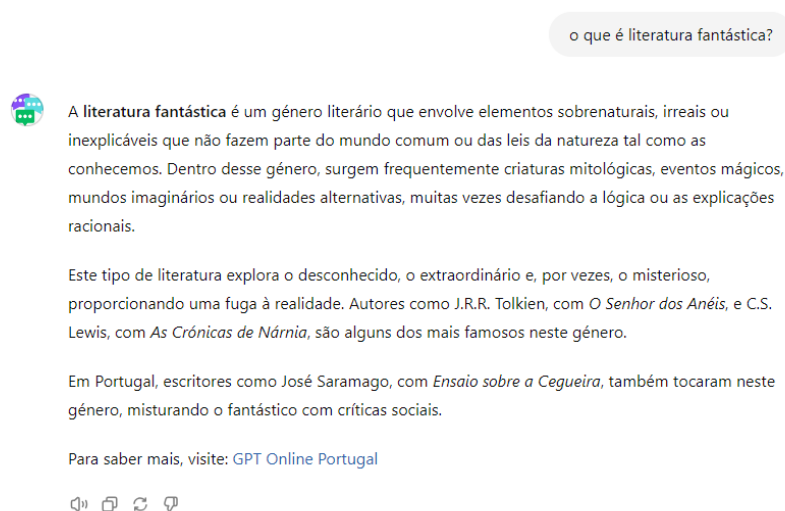
A fim de atingir o objetivo da aula, mas também, ao mesmo tempo, dar autonomia aos discentes, faremos um momento inicial com alguns comandos nossos, para que possamos discutir o conceito de fantástico, e, em seguida, abriremos espaço para que os alunos coloquem perguntas suas no *chat* e a compartilhem com a turma, juntamente com a resposta (o professor pode escolher alguns alunos para socializarem com a turma). Sugerimos que o professor tenha alguns comandos em mente para que os alunos interajam no *Chat*, recomendamos três: 1) O que é literatura fantástica?; 2) Quais os maiores autores da literatura fantástica brasileira?; 3) Me indique um bom autor na literatura fantástica. Através dessa dinâmica, a turma vai socializando a resposta que foi encontrada, e o professor pode solicitar que um ou mais alunos a leiam oralmente e, concomitantemente, o professor pode “espelhar” essa pergunta no *Datashow*, caso queira que toda a turma visualize a resposta.

¹¹⁰ OpenAI é uma empresa e laboratório de pesquisa de inteligência artificial estadunidense que consiste na organização sem fins lucrativos OpenAI Incorporated e sua subsidiária com fins lucrativos OpenAI Limited Partnership.

¹¹¹ Não acreditamos que deixar os alunos livres nessa “conversa” seja o melhor caminho, pois os comandos podem levá-los a explicações demasiado detalhadas, o que não é necessário para esse momento, tendo em vista se tratarem de alunos de ensino médio e não acadêmicos.

Com base nesse momento, vamos instigando as discussões e explicando melhor aquelas conceituações, retomando as leituras de contos feitas até então a fim de estabelecer relações com a resposta do *Chat*. Diante do primeiro comando, por exemplo, “o que é literatura fantástica”, obtivemos a seguinte resposta, como visto na a Figura 16:

Figura 16: Resposta do *ChatGPT* a “O que é literatura fantástica?”



Fonte: *ChatGPT* Português

Através da resposta, muitas questões podem ser suscitadas, já que, por exemplo, os contos lidos até aqui, em nosso roteiro, trazem eventos sobrenaturais, mas não realidades alternativas, mundos imaginários ou criaturas mitológicas, como dito na resposta da IA, o que mostra que essa ferramenta não deve ser utilizada sem criticidade e reflexividade. É nesse ponto que se faz importante o complemento do professor a essas conceituações, dando mais subsídios para que os alunos entendam o conceito desse tipo de literatura. Nesse sentido, frisamos que o papel do docente é crucial, pois todo instrumento utilizado em sala, seja um livro didático ou um recurso digital, necessita da mediação do docente e, primordialmente, de sua complementação, com provocações, discussões e reflexões que façam os alunos questionarem, também, as conceituações encontradas. O mesmo processo deve acontecer com as outras duas perguntas, através das quais os alunos poderão visualizar autores indicados pelo *Chat* como importantes no gênero – o que pode fazer com que se interessem em procurar mais sobre eles, ou lê-los posteriormente –. Esse momento, juntamente com todo o trabalho de leitura feito até aqui, enriquecerá o horizonte de expectativas desses alunos, abrangendo seu conhecimento

sobre a literatura fantástica¹¹². Assim, o *ChatGPT* será usado como meio para que o assunto seja iniciado na aula, mas não como fim em si mesmo.

Para consolidar esse conteúdo, acessaremos um conteúdo já contido no *Site*¹¹³, através de *Datashow*. Leremos com a turma conceituações de David Roas (2014) sobre a literatura fantástica, contidas na postagem, crendo que elas irão complementar as primeiras pesquisas feitas por eles e também aclarar mais o assunto, por serem didáticas e simples de entendimento. Inserimos, ainda, alguns materiais auxiliares na postagem, que podem ser acessados pelos alunos: um panfleto explicativo¹¹⁴, de nossa autoria, com nomes de autores, obras e conceituação do fantástico; uma matéria do “Mundo educação”, que também trata do gênero; e, por fim, um link que direciona para página de nosso site com escritores e obras fantásticas.

Ademais, instigaremos os alunos a acessarem no *Site* a aba “Fantástico”¹¹⁵, na qual terão acesso a conteúdos sobre o mesmo em diversas instâncias, como: indicações de leituras, filmes e músicas circundadas pela fantasia, indicações de leitura e principais escritores do gênero, além de poderem acessar e ler contos, romances, novelas e poemas da literatura fantástica. No Quadro 10, podemos ver algumas dessas sessões do site, que podem ser acessadas pelos QR CODES:

Quadro 10- Algumas sessões do site na “aba” *Fantástico*

SESSÕES	QR CODES PARA ACESSO
O QUE É O FANTÁSTICO, AFINAL? 	https://www.asmuitalasvozes.com/oqueéofantástico 

¹¹² Ademais, através da resposta da IA, o professor também pode aproveitar para comentar as obras mencionadas, *Senhor dos Anéis*, *As crônicas de Nárnia*, *Ensaio sobre a cegueira*, questionando, por exemplo, se os alunos já leram tais obras, se gostaram ou não, o que acharam da construção do fantástico nelas, etc.

¹¹³ Acesse o conteúdo no site através do link: <https://www.asmuitalasvozes.com/oqueéofantástico>

¹¹⁴ Acesse o panfleto e os outros conteúdos através da aula 5: <https://www.asmuitalasvozes.com/aula5>

¹¹⁵ Acesse a aba “fantástico” através do link a seguir: <https://www.asmuitalasvozes.com/fantástico>

ESCRITORES DO FANTÁSTICO E SUAS OBRAS



Grandes escritores do fantástico

VOCÊ SABE QUEM SÃO ALGUNS DOS GRANDES ESCRITORES DA LITERATURA FANTÁSTICA?

JOSÉ SARAMAGO

José de Sousa Saramago foi um escritor português que ganhou, pelo conjunto da sua obra o prêmio Nobel de Literatura de 1998. Também conquistou, em 1996, o Prêmio Camões, o mais importante prêmio literário da língua portuguesa. Ele tem obras fantásticas como "Ensaio sobre a cegueira" (1995) e "As intermitências da morte" (2005).

Ensaio sobre a Cegueira

Em "Ensaio sobre a cegueira", numa cidade não identificada, uma epidemia inexplicável de cegueira afeta a população, lançando-a no caos. As pessoas começam a perder a visão de forma repentina e são colocadas em quarentena, mas a sociedade rapidamente colapsa, revelando o pior da natureza humana. O surto súbito de cegueira é inexplicável e afeta todos, exceto uma mulher, criando uma situação apocalíptica que explora questões morais e filosóficas sobre a fragilidade da civilização.

<https://www.asmuitasvozes.com/grandes-escretores-do-fantástico>



ASSISTA O FANTÁSTICO

Indicação de filmes e séries que envolvem fantasia



assista o fantástico

QUE TAL ALGUMAS INDICAÇÕES DE SÉRIES OU FILMES FANTÁSTICOS?

AGATHA DESDE SEMPRE

A intima Agatha Harkness encontra-se sem poderes depois de um jovem gótico surpreso ajudá-la a se libertar de um feitiço distorcido. Ela se mostra interessada quando ele pede que seja levado ao lendário Caminho das Bruxas, um caminho mágico de provocações que recompensará a bruxa soberbamente com o que lhe falta. Juntos, Agatha e esse misterioso jovem reúnem um coven desesperado e partem para o Caminho. (Texto retirado de Disney +)

TRAILER DUBLADO

<https://www.asmuitasvozes.com/assista-o-fantástico>



ESCUTE O FANTÁSTICO

Indicação de músicas que envolvem Fantasia



escute o fantástico

QUE TAL OUVIR ALGUMAS MÚSICAS MISTERIOSAS?

MISTÉRIOS DA MEIA-NOITE

Deixe um trechinho da música, mas pra conhecer tem que ouvir ela clicando aí ao lado, tá? A música é de autoria de Zé Ramalho. Conhecia?

"Mistérios da meia-noite
Que voam longe
Que você nunca
Não sabe nunca
Se vão, se ficam
Quem vai, quem foi
Impérios de um lobisomem
Que Escapa um homem"

<https://www.asmuitasvozes.com/escute-o-fantástico>



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do site *As muitas vozes*

Após esse momento, iremos para a leitura e discussão do conto *O carro*, de Geraldo Maciel. Para dinamizar o momento das discussões e focarmos ainda mais em como o fantástico é construído na trama, teremos alguns cartões com perguntas sobre o texto, utilizando o método de leitura dirigida, como visto no Quadro 11:

Quadro 11- Questionamentos e trechos sobre *O carro*

QUESTÕES NORTEADORAS PARA AS DISCUSSÕES	
1.	Quem é o narrador?
2.	Há um mistério no conto? Qual?
3.	Chico fez mesmo um carro? Explique sua resposta.
4.	Por que o carro sumiu? Qual a sua hipótese?
5.	Ao ler o conto você consegue fazer associações com outras leituras, filmes, séries etc, que já tenha lido/visto?
6.	David Roas (2014, p.32), estudioso da literatura fantástica, afirma que este tipo de narrativa provoca a incerteza na percepção da realidade e do próprio eu e se coloca como uma confrontação entre o sobrenatural e o real dentro de um mundo ordenado e estável, como pretende ser o nosso. Confrontando a afirmação do autor com o conto lido, você acredita que o fantástico está presente nele? Explique sua resposta e utilize trechos do texto para embasar a sua fala.
7.	“Desde o dia em que Chico iniciou sua busca, já se passaram vinte anos. Ainda hoje, passados tantos anos deste acontecido, não é raro que um ou outro viajante noturno cruze com um carro transparente e muito iluminado” que não faz barulho e não tem motorista, seguido por uma figura pálida e transparente, que todos aqui sabem ser Chico Pontes seguindo os rastros de seu artefato maravilhoso” (p.38). Através do trecho, que indícios o ligariam à literatura fantástica, de acordo com os conceitos e textos que vimos até aqui?
8.	Apesar dos contos de Geraldo Maciel lidos em nossas aulas terem temáticas e abordagens diferentes, há uma semelhança que os liga, de alguma maneira. Qual é ela? Reflita sobre isso e compartilhe sua opinião com os colegas.

Fonte: Elaborado pelo autor

No Quadro 7, vemos as oito perguntas que serão feitas à turma, que são iniciadas com questões mais fáceis, de identificação e memorização, sendo sucedidas por outras que envolvem mais reflexão e interpretação por parte dos alunos, bem como comentários acerca de alguns trechos relevantes para a construção da trama, principalmente quanto ao caráter fantástico nela presente. Trazemos, também, uma conceituação de David Roas sobre a literatura fantástica, o que fará com que, novamente, pensemos nesse gênero dentro do texto lido, enriquecendo as discussões iniciadas com a conceituação do assunto. Por isso, seguiremos a ordem crescente

das perguntas, de um a oito, ao sorteá-las aos alunos. Caso a turma já seja naturalmente participativa e engajada nas discussões, o professor pode pedir que os alunos se habilitem a participar desse momento. Caso fiquem inibidos, o professor pode optar por usar a lista de presença para sortear um número que corresponda a algum aluno na lista. Ademais, é importante destacar que, quando a pergunta for lida e respondida por um estudante, a turma também pode e deve comentar a mesma, o que faz com que as discussões progridam.

Através do repertório de leitura dos alunos e dos textos fantásticos que lemos com eles até então, temos o intuito de focalizar nessa aula a construção do fantástico, e as perguntas, de certo modo, norteiam a discussão para esse sentido. Por isso, o primeiro momento, de conceituação dessa literatura, abre o caminho para que nessa segunda etapa possamos pensar em como, de modo prático, aquele conceito se delineia dentro do texto.

5.2.6 Aula 6: O fantástico nas telas

Nessa sexta aula¹¹⁶, teremos como objetivo maior fazer com que os estudantes vejam que o mistério, a hesitação, o medo e o estranho, também estão presentes em outras formas artísticas, como na pintura e no cinema. Aqui será crucial que eles reflitam sobre os diferentes recursos utilizados, em cada arte, para se chegar a esta atmosfera fantasiosa ou misteriosa, que viram nos contos até aqui.

Para isso, utilizaremos o método de *Rotação por Estações*, próprio do Ensino Híbrido. Neste, é comum que diferentes atividades sejam realizadas por vários grupos de alunos, concomitantemente, em ambiente distintos, e ao menos um grupo deve estar envolvido em atividade *on-line*. Ademais, essas tarefas realizadas são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos; ou seja, todos devem ter acesso às mesmas estações a fim de que realizem as mesmas atividades propostas.

Nesse caso, faremos duas estações distintas, uma na sala de aula e uma no laboratório, onde os alunos terão acesso a conteúdos e atividades que se referem ao mesmo tema basilar: a construção da atmosfera fantástica em outras artes para além da literatura. Isso expandirá o horizonte de expectativas dos alunos e permitirá que façam associações com a literatura fantástica vista nas aulas e com aquela que conheciam previamente, através de outros textos, filmes etc. Segundo a BNCC, a Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva,

¹¹⁶ Acesse os materiais da aula pelo link: <https://www.asmuitasvozes.com/aula6>

criativa e expressiva dos estudantes por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade; também é propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado (BNCC, 2018, p.482). Além disso, as competências e habilidades relacionadas a ela preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar, também, as novas tecnologias, como *Internet* e multimídia, seus espaços de compartilhamento e convívio, o que justifica, também a inserção interdisciplinar nesta aula.

Com base nisso, em sala, na estação 1, os alunos terão acesso a um roteiro com algumas diretrizes, que podem ser acessadas pelo site ou em material impresso, com as seguintes pinturas: *Morte e a Donzela* (1908), de Marianne Stokes; *A Lunática de Etretat* (1871) de Hugues Merle; Tela sem título de Zdzislaw Beksinski (1975), *Deterioration of Mind over Matter*¹¹⁷ (1973), de Otto Rap e *O grito* (1893), de Edvard Munch (ver em apêndice C)¹¹⁸. Todas imprimem, em si, um ar de mistério. As cores, expressões faciais e criaturas impressas nas telas, contribuem para essa percepção e podem fazer parte da reflexão dos alunos sobre elas. *Morte e a Donzela* traz uma criatura sobrenatural que faz parte do imaginário popular, o anjo da morte. *A Lunática de Etreat*, por sua vez, nos causa de imediato um estranhamento, pois a mulher, com uma expressão facial difícil de desvendar, acalenta um pequeno tronco de árvore como a um bebê, sendo uma expressão interessante do que poderíamos chamar de estranho, insólito. Na Tela de Beksinki nos deparamos com uma criatura estranha, com características humanas e animais ao mesmo tempo, estamos novamente diante do desconhecido. Em Rap, vemos a figura perturbadora de um rosto humano se desfazendo, dentro de uma espécie de gaiola; curiosamente, apenas a língua está caída ao chão; o próprio nome da tela, a deterioração da mente sobre a matéria, nos traz muitas reflexões. Já em *O grito*, uma pintura expressionista tão conhecida e difundida, vislumbramos o tom misterioso na face de desespero, sem motivo aparente, da figura central; as duas pessoas que vemos atrás também permeiam a atmosfera misteriosa e incógnita da tela.

Apesar dessas pinturas não serem expressamente fantásticas, o mistério, o medo e a hesitação que a envolvem (este último, inclusive, no próprio ato interpretativo) faz com que possamos utilizá-las para que os alunos percebam essa semelhança nas características encontradas até aqui nos contos lidos. Entretanto, eles também devem refletir sobre como

¹¹⁷ Em uma tradução literal: a deterioração da mente sobre a matéria.

¹¹⁸ Ver em apêndice G ou pelo link: <https://www.asmuitasvozes.com/estação1>

diferentes formas artísticas se utilizam de difusos recursos para construir essa tonalidade enigmática.

Em contrapartida, na estação 2 (ver no apêndice C)¹¹⁹, no laboratório, os alunos seguirão alguns comandos que os levarão a um vídeo do *Youtube* referente a uma cena do filme *Cisne Negro* (2010). A cena escolhida retrata especificamente o momento em que a personagem Nina (Natalie Portman), interpretando o Cisne numa versão da peça *O Lago dos Cisnes* (1877), incorpora-o a ponto de tornar-se, em parte, o próprio animal¹²⁰. A cena é belíssima e inicia-se com a personagem vestida de branco, dançando de modo a representar pureza, docilidade e delicadeza. Entretanto, um homem de preto se aproxima e começa a cercá-la, envolvê-la. Durante a cena, a figura misteriosa, inicialmente um homem, transforma-se num ser que parece representar algo maligno, satânico (semelhante a um animal preto com chifre, como comumente se representa a figura demoníaca). Quando a personagem retorna ao palco, trocou suas vestes brancas por negras, numa alusão ao cisne negro, o que indica que a presença anterior daquela outra personagem a modifica. Além disso, a maquiagem pesada e preta nos olhos, como a de um cisne, tornam suas feições mais assustadoras; seus gestos, movimentos e olhar, acompanham esse compasso. Há, portanto, uma metamorfose do cisne branco no negro, e a própria personagem, Nina, é envolvida por essa atmosfera, criando, por fim, até as asas pretas, transmutando-se em cisne. Nesse momento, hesitamos: “tudo aquilo ocorre na mente da personagem? Ela enlouquece? As pessoas que assistem ao espetáculo estão vendo aquilo”?.

Assim, a cena do filme trazida à tona tem a presença do estranho em si, na medida que nos faz hesitar e duvidar dos acontecimentos que nos são apresentados, mas esta presença é construída de modo mais elaborado e latente. A própria sugestão de loucura vivenciada pela personagem, que se visualiza numa transformação literal em *Cisne Negro*, nos remete a muitos contos em que a loucura é sugerida, como no conto *O carro*, de Geraldo Maciel, *William Wilson*, de Edgar Allan Poe e *O papel de parede amarelo*, de Charlotte Perkins Gilman. Assim, justificamos, de certo modo, a nossa escolha por aquelas pinturas e por esta cena específica do filme.

Destacamos, também, a relevância desta aula, na medida em que a recepção dos alunos e suas percepções e impressões sobre essas diferentes artes serão estimuladas a serem expressadas de maneiras difusas: em relação às pinturas, os alunos poderão optar por produzir um *podcast* ou *vlog literário*; no caso da cena do filme, eles criarão uma *postagem* sobre como

¹¹⁹ Ver em apêndice G ou através do link: <https://www.asmuitasvozes.com/estação2>

¹²⁰ Ver vídeo no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=7Qk4CA3J6PU>

outras artes também envolvem o fantástico. Ambas serão publicadas no *Site As Muitas Vozes*, o que reitera a relevância desta ferramenta no ensino, na medida em que, além de valorizar a recepção desses alunos e suas produções e ideias, também se constitui como um instrumento de ampliação do compartilhamento, ultrapassando as barreiras das paredes da escola e, ganhando a *World Wide Web* (Rede mundial de computadores). Isto é, a voz desses alunos pode ser compartilhada com outros milhares de estudantes, e estes conteúdos do *Site* podem ter esse mesmo alcance ampliado, principalmente com o engajamento dos alunos e divulgação do *Site*. A realidade é que, muitas vezes, produções como estas ficam limitadas à posse do professor, isto é, não há um contexto em que essas atividades “ganhem sentido”, não há um meio de circulação em que serão publicadas, o que faz com que os alunos não vejam muito sentido em dedicar-se a essas atividades. Nesse sentido, ter o *Site* como lugar de voz para os alunos se faz importante, por ser um instrumento de valorização real de suas recepções.

Para compreender melhor como a aula será realizada, os encaminhamentos serão dados no tópico a seguir.

5.2.6.1 Encaminhamentos da aula 6

Como dito anteriormente, esta quinta aula será feita com base no método Rotação por Estação. Assim, os alunos serão divididos em grupos (de 5 a 8 alunos) de modo que parte dele fique na Estação 1, na sala de aula, e a outra parte fique na estação 2, no laboratório de informática. Para o encaminhamento das atividades, eles terão acesso a um roteiro onde encontrarão, detalhadamente, os “passos” a serem trilhados por cada grupo. É importante frisar que mais de um grupo pode estar envolvido na mesma estação, caso a turma seja extensa; nesse caso, é importante que o professor replique os materiais norteadores para que cada grupo possa consultá-los.

Nesse tipo de método, o professor atua como supervisor das atividades, não participando ativamente desse momento, nem interferindo na realização das atividades, o que faz com que elas sejam realizadas com muita autonomia e liberdade por parte dos alunos. Nesse caso, nos dividiremos entre os dois espaços, sala e laboratório, e elegeremos, também, um monitor para cada um desses ambientes. Este deve, como o nome indica, acompanhar o andamento dos grupos e relatar qualquer tipo de problema, solicitando auxílio, caso seja necessário.

Como pode ser visto no Apêndice C, na primeira estação, os alunos devem produzir um *vlog literário* ou *podcast* a partir das suas interpretações sobre as cinco pinturas apreciadas. Além desses materiais serem publicados no *Site* da turma, o que amplifica essas práticas para

além do ambiente escolar, estimularemos os alunos a replicarem-nas em suas redes sociais ou canal no *Youtube*, caso possuam.

Na estação 2, por sua vez, devem elaborar uma postagem a ser publicada no *Site As Muitas Vozes*, que deve ser baseada na cena do filme *Cisne Negro*, assistida pelo grupo que, a partir de sua experiência e recepção, deve falar sobre como o fantástico está presente não só na literatura, mas em outras formas artísticas. Assim, contemplamos a habilidade 5 referida na BNCC (2018, p.525-526), que frisa a importância de explorar como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam; assim como também a habilidade 7, que se refere à produção de apresentações e comentários apreciativos sobre livros, filmes, espetáculos de teatro, etc, o que se faz importante por desenvolver o espírito crítico e criativo dos alunos, além de fazê-los expressarem sua recepção através de diferentes formas, como nesta aula (vlog literário, podcast e postagem no *Site*).

Como dissemos no primeiro tópico do capítulo, estamos propondo, em nosso roteiro, modos de trabalhar com os alunos a leitura literária através do fantástico, mas o tempo aqui sugerido para cada aula é apenas um norte para o professor, de modo que a aplicabilidade delas deve ser submetida a realidade vivenciada em sala de aula pelos docentes. Dessa maneira, essas produções podem ser iniciadas nessas estações e o professor pode, ao final da aula, definir um tempo determinado para que as atividades sejam concluídas (uma semana, quinze dias etc). No caso específico desta aula, achamos que seria relevante promover seminários em que os alunos pudessem apresentar suas produções para os colegas, e sugerimos que isso seja feito em aulas posteriores, talvez até mesmo dando mais tempo para que a turma consiga elaborar melhor essas produções. Caso isso não seja possível, pelo tempo das aulas ou pelo planejamento, o professor pode utilizar uma aula, em outro dia, para retomar as produções dos alunos através do *Site*, compartilhando-as e comentando-as com a turma.

5.2.7 Aula 7: *Smartphones a obra em O coveiro*¹²¹

Nessa aula¹²², utilizaremos como meio digital o celular, considerando que este é um dos suportes digitais mais utilizados pelo público juvenil atualmente. Este fato pode fazer com que os alunos se aproximem ainda mais da leitura e da atividade proposta. Além disso, como veremos no decorrer da exposição seguinte, alguns recursos que ele permite podem enriquecer

¹²¹ O conto “O coveiro” pode ser lido no apêndice E ou através do link a seguir: <https://www.asmuitasvozes.com/o-coveiro>.

¹²² Acesse os materiais da aula no link a seguir: <https://www.asmuitasvozes.com/aula7>.

a aula de literatura e trazer novas formas de trabalho com os textos literários, auxiliando, também, na leitura e recepção dos alunos.

Um dos objetivos desse encontro é que os alunos possam fazer as “atividade propostas” na aula de modo mais livre, individual, a fim de que seja incentivada a sua autonomia na leitura e na criação de sentidos relacionados ao texto, o que será feito através de um estudo dirigido. Propomos que apenas na segunda aula (contando aqui que seriam duas aulas de 1h) os estudantes compartilhem suas respostas e impressões sobre o texto. Essa proposta pode ser relevante, já que, até aqui, eles já leram cinco contos que envolvem a temática do fantástico (além do repertório anterior que eles já possuíam), o que, em tese, os capacita para essa leitura mais livre. Ademais, essa aula tem o intuito de buscar nos recursos digitais novas estratégias de leitura e construção de sentidos, já que a partir da temática central da aula, o coveiro, eles entrarão em contato com outros sentidos a eles relacionados (como veremos mais adiante). Somado a isso, os alunos também devem produzir conteúdos relacionados à narrativa lida, o que envolverá competências relacionadas à leitura, criação, produção, argumentação, além de acessarem cognitivamente os repertórios que possuem dos gêneros a ser produzidos (Meme e Post do Instagram).

5.2.7.1 Encaminhamentos da aula 7

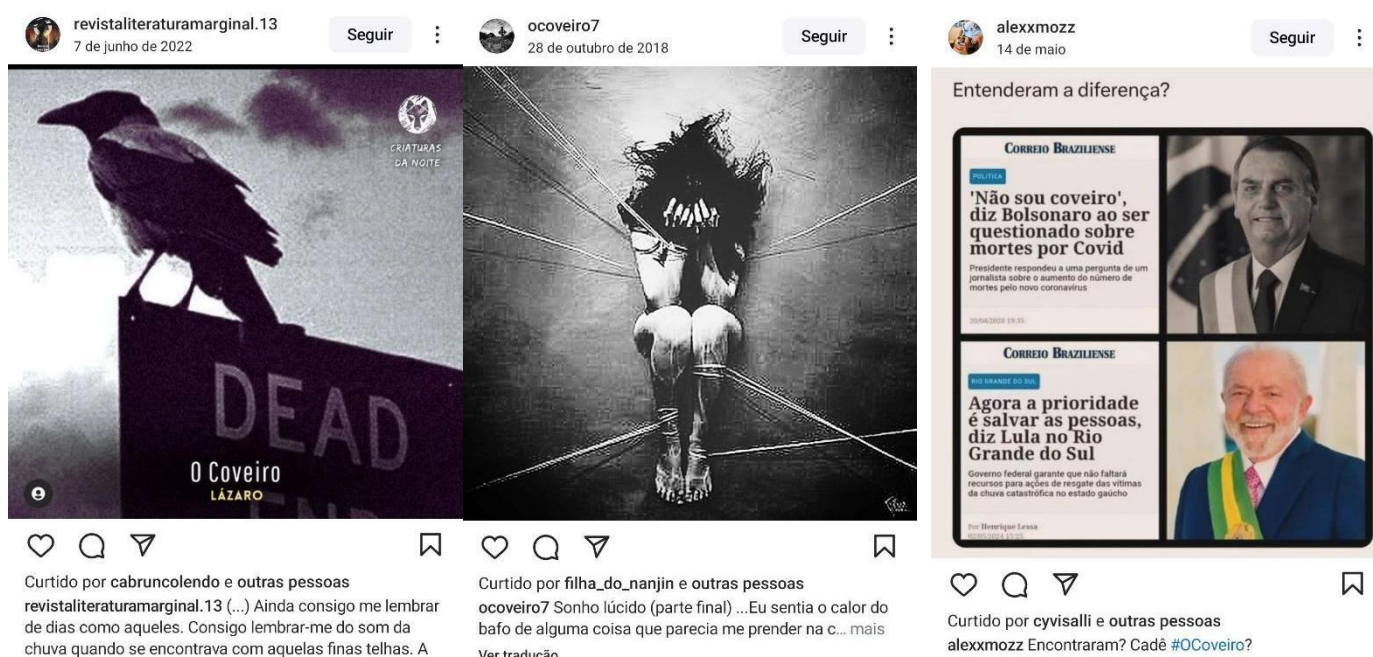
Iniciaremos o encontro lendo o conto *O coveiro*, de Geraldo Maciel, o que pode ser feito através do *Datashow* ou de material impresso, a escolha do docente. Do mesmo modo, a leitura pode ser feita de modo oral e coletivo, como fizemos até aqui, ou de forma silenciosa. Considerando que este é o sexto encontro em que estamos trabalhando o fantástico e textos do paraibano, o momento de leitura será conduzido de forma a incentivar uma leitura mais autônoma e livre dos alunos, o que será refletido na atividade proposta pós leitura.

Nesse sentido, iremos sugerir uma atividade com seis questões (Apêndice D)¹²³, que pode ser impressa ou pode estar presente no *Site*. A primeira questão, por exemplo, proporá que eles entrem em sua rede social *Instagram* ou *Site* de pesquisa e coloquem a *hashtag* #ocoveiro – o algoritmo desses programas pode apresentar diferentes resultados para cada usuário –. Sugerimos que as questões sejam lidas oralmente pelo professor e que, concomitantemente, os alunos façam os “comandos” da questão. No caso do primeiro quesito, por exemplo, o professor deve pedir que alguns dos alunos externem as referências encontradas com a turma, sejam

¹²³ A atividade pode ser vista no apêndice H ou no link a seguir: <https://www.asmuitasvozes.com/aula7>.

imagens, vídeos ou textos; em seguida, eles devem fazer associações semânticas destas com o conto lido. Essa prática, provavelmente, trará interessantes discussões, tendo em vista que em nossa pesquisa no *Google*, por exemplo, a primeira referência que nos apareceu foi um vídeo do *Youtube* referente ao canal *Ligado na Letra*, no qual o autor da rede recita o conto “O coveiro”, de Millôr Fernandes¹²⁴, que contém nele uma atmosfera macabra, tendo em vista que o coveiro acaba sendo enterrado vivo ao final da narrativa. Tal texto pode suscitar associações e referências à obra lida nesta aula ou nas anteriores. Do mesmo modo, em nossa pesquisa no *Instagram*, apareceram desde imagens com referências políticas, piadas, até trechos curtos de outros textos fantásticos (ou similares), como vemos a seguir na Figura 17:

Figura 17- Imagens encontradas a partir da hashtag #ocoveiro



Fonte: Retirado de diferentes contas do *Instagram*

Encontramos nas duas primeiras imagens, à esquerda, fotos e textos: a primeira traz um trecho do capítulo oito do livro *O coveiro* (o autor é identificado como Lázaro) – nesta página, os criadores se propõem a postar o que intitulam de “cultura *underground*” e textos de “autores marginalizados” –; a segunda traz um excerto de um texto intitulado de *Sonho lúcido*, dentro da página “ocoveiro7” – na página em questão, o autor se propõe a contar relatos sobrenaturais reais enviados pelos seus seguidores, que serão postados sigilosamente, sem identificar os envolvidos. Na terceira imagem, mais à direita, encontramos uma referência política na qual o então presidente Jair Bolsonaro se exime de explicar as mortes por Covid-19, o que se percebe na sua afirmação “não sou coveiro”, explicando o porquê de esta pauta aparecer como resposta

¹²⁴ Acesse o vídeo no link seguinte: <https://www.youtube.com/watch?v=rwh6vQz35Ig&t=1s>.

à pesquisa. Esse pequeno exemplo nos revela como essa estratégia pode ser interessante, tendo em vista que ela pode suscitar diferentes discussões a partir das referências encontradas pelos alunos. Isso revela, também, como o campo semântico da palavra “coveiro” se amplia na pesquisa *on-line*, trazendo diferentes representações ou conexões com a palavra em cada contexto, possibilitando novas reflexões. Em seguida, os alunos devem buscar possíveis associações das postagens encontradas com o texto lido, tentando identificar possíveis elos ou quebras de sentido entre eles.

Ainda no exercício, propomos que os alunos criem um *meme*¹²⁵ referente ao conto – no *Site* inserimos, no material da aula sete, matéria explicativa sobre esse gênero –, que reflita, de alguma maneira, a leitura feita por eles; do mesmo modo, eles deverão produzir uma postagem para o *feed* do *Instagram* em que incentivem seus seguidores a ler o conto *O coveiro*, tendo como foco o aspecto fantástico do texto. Esse tipo de atividade, além de desenvolver a criatividade dos alunos, exige que voltem para o texto lido a fim de extrair determinados sentidos e leituras que os auxiliem nessas produções. A primeira, por exemplo, eminentemente cômica, exigirá diferentes experiências estéticas de leitura em relação às da segunda, que aciona a capacidade do aluno de argumentar e convencer através de seu discurso, extraindo aquilo de mais interessante da narrativa com base em sua recepção, a fim de interessar o outro na leitura. Como consequência desta prática, caso o aluno poste essa publicação na rede social, o que deve ser incentivado, essa deixará de ser só sua e poderá ser compartilhada com seus seguidores, o que pode ser uma porta de entrada para que outros queiram ler aquele texto. Nesse sentido, acrescentamos que ter um suporte como um *Site* em que muitas narrativas estejam inseridas também pode facilitar para que os alunos da turma compartilhem esse link com outros colegas e estendam essa rede de leitura a outros.

Assim, através dessa proposta de atividade, os alunos devem acionar diferentes competências, sempre tendo como elemento basilar a sua leitura sobre o texto. Ademais, sugerimos que o professor dedique duas aulas para trabalhar esse conto; acreditamos que o ideal seriam duas aulas em dias distintos: uma aula para o momento de leitura e início da resolução do estudo dirigido, que seria concluído em casa – já que criar o *meme* e o *post* podem exigir mais tempo e planejamento –, a outra para que os alunos possam compartilhar essas produções com os colegas. Esse momento de partilha é enriquecedor, pois os alunos se depararão com diferentes visões e produções sobre o mesmo texto, percebendo como a recepção pode ser

¹²⁵ “No contexto da *Internet*, *meme* é uma mensagem quase sempre de tom jocoso ou irônico que pode ou não ser acompanhada por uma imagem ou vídeo e que é intensamente compartilhada por usuários nas mídias sociais. termo foi cunhado pelo zoólogo Richard Dawkins em sua obra *O gene egoísta*, de 1976” (TORRES, 2016, s/p).

múltipla e diversa, ao mesmo tempo em que encontrarão semelhanças entre suas leituras e a de outros colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, nos propomos a utilizar a literatura fantástica de Geraldo Maciel a fim de elaborar uma proposta híbrida possível para o ensino de literatura, em séries de ensino médio, com o intuito de incentivar a formação leitora. Diante do roteiro de leitura demonstrado, consideramos que contemplar os contos de fantasia do autor pode trazer alguns ganhos para o trabalho em sala e para o incentivo à formação leitora, tendo em vista diferentes pontos. Elencamos, inicialmente, algumas questões relacionadas à adequação para o contexto de sala de aula e para o público alvo, questões ligadas à qualidade literária do texto e à possibilidade deste auxiliar na formação mais plena do aluno e alargar seu horizonte de expectativas. Através da literatura de Geraldo Maciel e dos contos escolhidos, destacamos, primeiro, a natureza concisa dos contos, o que possibilita o trabalho em sala, mesmo em um tempo limitado; a linguagem, que é acessível para o público juvenil, ao mesmo tempo em que tem um valor estético relevante pelo tratamento dado aos temas como amor, pobreza, poder, política, arte etc; além da construção de sentidos das tramas, que trazem uma visão madura e aguçada do autor sobre a vida através de personagens profundamente humanos e dualistas, enfrentando a pobreza, a miséria, a fome, a dor, a solidão, em um mundo capitalista e desigual economicamente. Assim, os contos de Geraldo Maciel propõem, inerentemente, reflexões sociais profundas, além de trazerem para o centro figuras marginalizadas (ex-cêntrico), o que nos faz perceber, também, um caráter humanizador na literatura geraldiana, tão importante ao pensarmos na formação do leitor.

Ademais, no que diz respeito à literatura fantástica geraldiana, destacamos o ganho que ela pode representar ao repertório de leitura dos alunos e seus conhecimentos de mundo, tendo em vista que na narrativa do autor o gênero se apresenta de maneira mais sutil – através da categoria do estranho –, possibilitando que o aluno acrescente em seu horizonte de expectativas um tipo de fantasia que vai além da comumente conhecida por ele, que insere bruxos, magos, mundos e realidades paralelas. Assim, a ideia de fantástico é expandida e os discentes tem a oportunidade de refletir sobre outras ocorrências do gênero através dos textos, nos quais ele mesmo irá hesitar sobre a realidade ou não dos fatos ocorridos, já que o estranho se constrói na possibilidade de que todos os acontecimentos da trama sejam plausíveis, por mais que causem essa incerteza e estranhamento.

Isso exige do aluno uma leitura mais aguçada para perceber as nuances da dubiedade do conto – o que é real, o que é imaginário/fantástico –, o que pode fortalecer competências relacionadas à leitura, a capacidade imaginativa e senso de criatividade, além de ampliar o seu repertório. Assim, com a literatura fantástica do autor, os alunos têm a possibilidade de reformular as ideias pré-concebidas sobre o gênero, confrontando seus conhecimentos prévios e repertório de leitura com os novos textos. Também acrescentamos que conhecer a literatura de um paraibano, mesmo que esta não seja regionalizada, e sim universal, os leva a valorizar a literatura de sua terra e reconhecer a qualidade literária de seus escritores.

Apontamos como relevante, também, a possibilidade de identificação dos alunos com as realidades vividas pelos personagens nas tramas, pois, por vezes, nas leituras, nos vemos naquelas páginas, tendo em vista a destreza com que o autor imprime a humanidade em seus personagens, revelando toda a complexidade que circunda a composição do ser humano. Nunca estamos diante de heróis ou de personagens, aparentemente, perfeitos, sempre estamos diante de pessoas profundamente humanas, errantes, dúbias. Assim, a literatura do autor nos permite, também, refletir sobre a vida e sobre características de que somos feitos, que compõe a nossa humanidade, o que pode ser muito relevante para qualquer faixa etária e, mais ainda, para adolescentes e jovens que estão descobrindo suas identidades e buscando sua autonomia.

Para além disso, com o roteiro de leitura, buscamos atingir diferentes habilidades, com base na BNCC, que foram contempladas através do planejamento do roteiro e da produção do *Site*, tais como: compartilhar sentidos construídos na leitura de textos literários; perceber peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes textos e gêneros literários; analisar relações intertextuais, interdiscursivas e intersemióticas entre obras; produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre textos, livros, filmes, músicas; produzir diferentes gêneros com base nas leituras feitas, como *memes*, *podcasts* e *vlogs*.

Ainda, com o *Site As muitas vozes*, evidenciamos como a prática com a leitura e recepção poderia ser feita a fim de incentivar a formação leitora. Mostramos como um trabalho que, na sala de aula, contemplaria apenas um autor (Geraldo Maciel) – seja pelo tempo limitado das aulas, seja pela grade curricular a ser cumprida – acaba sendo bem mais abrangente quando se tem o auxílio da *Internet*, onde inserimos não só contos, mas outros gêneros (romances, novelas, poemas), bem como conteúdos auxiliares que podem fazer com que esses alunos adentrem mais neste mundo de fantasia, como as pinturas, séries, filmes e música, ampliando a experiência com o fantástico para outros campos além da literatura. Produzimos, também, espaços de recepção para os alunos, onde eles podem compartilhar as suas leituras, falar sobre

as aulas e textos lidos, inserir obras que estão sendo (ou foram) lidas e textos de sua autoria, criando uma espécie de comunidade leitora virtual.

Destacamos, ainda, que em apenas um mês da publicação do *Site*, sem nenhum tipo de divulgação, alcançamos visitantes do Brasil, Estados Unidos, Holanda, Canadá, Hong Kong e até Filipinas. Isso revela o alcance que o meio digital proporciona, fazendo com que esse tipo de ferramenta não se resuma à instância escolar, mas tenha um alcance que supera até mesmo o espaço nacional. É evidente que isso não significa que essas pessoas, obrigatoriamente, leram alguns dos textos, mas saber que estão tendo acesso a esses conteúdos já é gratificante e animador. Do mesmo modo, acreditamos que o *Site As muitas vozes* pode auxiliar a prática de professores que queiram trabalhar a literatura fantástica com suas turmas, pois o acesso aos textos publicados no site, não só de Geraldo Maciel, mas de diferentes escritores do gênero, é público, possibilitando que essa pesquisa atinja outros docentes, alunos, escolas e, como já ocorreu, que transcenda os limites do território paraibano, pois esse é, como dissemos, um dos grandes ganhos da *Internet*.

Em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação Digitais, fizemos levantamentos de dissertações e teses que comprovaram a contribuição dos meios digitais na formação leitora. Diante deles, mostramos os ganhos que muitos docentes revelaram quando aliaram a *Internet* à prática de sala de aula, como: ofertar mais textos literários (além dos lidos em sala); criar espaços virtuais para incentivar o compartilhamento de leitura; oferecer liberdade para a leitura e recepção dos alunos nesses espaços; inserir mais conteúdos relacionados aos textos lidos em sala (materiais auxiliares, textos relacionados, informações sobre autores ou datas importantes etc); rever a prática docente e complementar “os espaços vazios” através de um ambiente como o *Site*; criar espaços virtuais em que os alunos compartilhem textos que estão lendo, que gostaram etc (tentamos reproduzir no *Site* criado todos esses benefícios apresentados pelos docentes); dar mais possibilidades para que alunos tímidos participem das discussões, mesmo que seja de modo *on-line*; utilizar o *Site* como suporte para instigar os alunos a perpetuar as reflexões sobre leituras iniciadas em sala e buscar interessá-los nas próximas leituras.

Vimos, também, no decorrer desta tese, práticas midiáticas que têm incentivado a leitura, como as redes sociais de *influencers* e meios digitais dos quais se utilizam (como vídeos, *podcasts*, clubes de leitura), que tem unido seguidores para socializar sobre livros e suas experiências de leitura. Essas comunidades estão sendo formadas digitalmente e informalmente – informal aqui no sentido de não ter sido planejada com intuito pedagogizante – e se constituem como uma parcela reveladora dos benefícios que a *Internet* pode ter para a aula de literatura no

que diz respeito à leitura, se atrelada a sala de aula. As explanações aqui trazidas no capítulo quatro mostram, assim, que também é possível inseri-la, visando a formação leitora na nossa prática pedagógica.

Outro ganho das mídias digitais observado na pesquisa, que não pode ser desconsiderado, é o fato de que o problema do tempo limitado do professor nas aulas, seja para tirar dúvidas, ouvir todos os alunos compartilharem suas leituras, apresentar o contexto de produção das obras ou uma breve história do autor, por exemplo, pode ser dirimido, de certa forma, através de um instrumento como o *Site*. Nele, o docente poderá inserir essas informações adicionais, permitindo que o aluno tenha acesso a mais conteúdos e informações que podem complementar a sua leitura e as conceituações e discussões iniciadas em classe. Ademais, isso pode otimizar o tempo do professor e possibilitar que ele foque mais na leitura e recepção dos alunos em suas aulas.

Também devemos mencionar um dos grandes benefícios que observamos durante a pesquisa: a possibilidade de oferta de textos no meio virtual é muito maior do que a que pode ser feita em sala. Em um trabalho com um romance, por exemplo, seria muito difícil que a biblioteca da escola dispusesse de vinte, trinta ou quarenta exemplares para toda a turma, limitação que não existe na *Internet* (caso o texto seja partilhado publicamente). No *Site As muitas vozes*, por exemplo, além de inserir os cinco textos insólitos de Geraldo Maciél trabalhados no roteiro de leitura, disponibilizamos mais nove contos da literatura do autor, e mais de dezesseis obras de contos, romances ou novelas de literatura nacional e internacional. Estão presentes contos de Edgar Allan Poe, Jorge Luis Borges, Lygia Fagundes Telles, Moacyr Scliar, Murilo Rubião, etc; e, ainda, romances de Bram Stoker, Fiódor Dostoiévski, Franz Kafka, Gabriel García Marquez, José Saramago, J.R.R. Tolkien, Isabel Allende, etc.

Assim, comprovamos como a *Internet* permite que o docente realize mais leituras com seus alunos, até mesmo em sala, através do acesso às mídias digitais, seja pelo *Datashow*, celular ou computadores da escola, além de poder ofertar mais textos para os seus alunos. Percebemos, também, que a *Internet* dirime, em parte, o problema de acesso limitado à impressão de materiais para uso em sala, o que faz com que o professor, muitas vezes, não consiga trabalhar mais leituras ou conteúdos que podem agregar mais valor a essas. Assim, com base nas reflexões trazidas até aqui, ficou claro como a metodologia híbrida de ensino de literatura pode fortalecer e favorecer o incentivo à leitura e à formação leitora diante de uma metodologia participativa e de um planejamento estruturado e com objetivos claros.

Contudo, embora esses benefícios aqui vislumbrados, mostramos, através de levantamentos, como ainda há poucas pesquisas – nos principais Programas de Pós-Graduação

de universidades paraibanas públicas – que se dedicam a esse tipo de trabalho híbrido no ensino de literatura. Evidenciamos, durante o estudo, que, apesar da crescente relevância das tecnologias de informação e comunicação digitais, são poucas as dissertações e teses que se dedicam a analisar e investigar os benefícios que o meio digital pode ter para o ensino de literatura. Isto revela, talvez, uma resistência dos professores em adentrar esse mundo digital, o que percebemos, inclusive, em discussões com colegas quando compartilhávamos um pouco sobre a nossa pesquisa. Muitos alegavam que a *Internet* não serviria para interessar ou incentivar mais os alunos, pois eles estavam extremamente desinteressados no aprendizado. Quanto a isto, sabemos das dificuldades do professor em sala para fazer com que os alunos se envolvam no processo de ensino aprendizagem, mas esse tipo de fala que presenciamos esconde, por vezes, tanto a frustração do professor diante de sua prática, que muitas vezes não alcança o aluno, quanto a resistência de tentar outros caminhos, ainda que aqueles que tenha escolhido não estejam “alcançando” a turma.

Acreditamos, entretanto, que essa aparente resistência dos professores e as escassas discussões sobre as mídias digitais no ensino de literatura trazem mais destaque às discussões aqui levantadas e tornam o roteiro de leitura proposto um material que pode servir de ponto de partida para professores que desejam inserir práticas híbridas de ensino às suas aulas. Como dissemos em outro momento, nosso intuito não é que nosso material seja visto como um manual rígido a ser seguido, pelo contrário, ele deve ser adequado à prática dos docentes, seus objetivos, conteúdos a serem trabalhados, habilidades a serem desenvolvidas etc. Assim, ele pode ser um norte, uma base ou uma inspiração para outros professores. Assim, o roteiro de leitura aqui apresentado oferece caminhos e sugestões de meios digitais que podem ser utilizados para enriquecer e fortalecer a prática pedagógica, como o *site*, o *Chat GPT*, o *Instagram*, o *Google*, o *Canva*, o *podcast*, etc. O objetivo, portanto, não é substituir a sala de aula pelo ambiente *online*, mas sim utilizar a *Internet* como uma ferramenta de auxílio para alcançar os objetivos traçados pelo docente. Na proposta aqui traçada, por exemplo, buscamos fortalecer o repertório de leitura dos alunos sobre o fantástico; alargar a visão da turma sobre o gênero; propiciar experiências intersemióticas ligadas a fantasia; ofertar espaços de socialização da leitura *online*, além da sala de aula etc. E tudo isso busca fortalecer o objetivo maior: a formação de leitores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: A formação do leitor (alternativas metodológicas)**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AGUIAR, Vera Teixeira. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. e JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ALEX, Moz. **Postagem política #ocoveiro**. 14, maio, 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C691jZstd4V/>. Acesso em: 05 de julho de 2024.

ARRIGUCCI JR., Davi. O humilde cotidiano de Manuel Bandeira. In: **Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ASSIS, Machado. **Contos escolhidos: Machado de Assis**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

_____. **Todos os romances e contos consagrados de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; Trevisani Fernando de Mello. **Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso: 2015.

BANDEIRA, Manuel. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

BARBIERI, Cláudia. Arquitetura Literária: sobre a composição do espaço narrativo. In.: BORGES FILHO, O. e BARBOSA, S. (Org.). **Poéticas do espaço literário**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 105 – 126.

BARBOSA FILHO, Hildeberto. **As ciladas da escrita**. João Pessoa: Ideia, 1999.

BEI, Aline. **O peso do pássaro morto**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

BILHE, Sirma; COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo da Educação Superior, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em: 14 de dez. de 2022.

BORTOLUZI, Jemima Stetner Almeida Ferreira. **Literatura jovem adulta: que gênero é esse?** Revista 15 de Outubro, Vol. 1, nº1, p. 51-64, jan-jul, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/Marina%20Macedo/Downloads/Literatura+Jovem+Adulta+com+revis%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

CARDOSO, Joice. **Eu li O caso do Homem Morto no Fosso**. Rio Grande do Sul, 22, set., 2022. Disponível em: <https://www.Instagram.com/p/Ci0w0SrpKxM/>. Acesso em: 24 de out. de 2023.

_____. **Os Bridgertons, Um Amor de Família**. Rio Grande do Sul, 26 de out. de 2022. Disponível em: <https://www.Instagram.com/p/CkMTTUS2vF/>. Acesso em: 20 de jul. de 2023.

_____. **A @darsidebooks garantiu sua própria edição de 1984**, Rio Grande do Sul, 20 de out. de 2022. Disponível em: https://www.Instagram.com/p/Cj80oaCvoy8/?img_index=1. Acesso em: 20 de out. 2023.

_____. **A história que nunca contei é o novo romance da autora, Kimberly Bradley**. Rio Grande do Sul, 3, out., 2022. Disponível em: <https://www.Instagram.com/p/cjq87d2sygd/>. Acesso em: 25 de julho de 2023.

_____. **Jun é o novo quadrinho de keum suk gendry-kim**. Rio grande do sul, 19, out., 2022. Disponível em: <https://www.Instagram.com/p/cj53sibuwie/>. Acesso em: 19 de set. De 2023.

CIRQUEIRA, Juliana. **Postagem com livro de Stephen King A maldição**. São Paulo, 11, out., 2023,. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CjlfjBvOyL/>. Acesso em: 06 de agosto de 2023.

CHIAPPINI, Ligia. **Invasão da Catedral: Literatura e ensino em debate**. São Paulo: Mercado Aberto, 1983.

_____. **O foco narrativo**. São Paulo: Editora Ática.

CHIMAMANDA, Ngozi Adichie. **Notas sobre o luto** [recurso eletrônico]. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CRUZ, Eliane Alves. **Água de Barrela**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

_____. **Solitária**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

COELHO, N. N. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CURVELO, Rakky. **ChatGPT: tudo o que você precisa saber!**. Disponível em: <https://br.hubspot.com/blog/marketing/ChatGPT>. Acesso em: 25 de julho de 2024.

DELICOR, Letícia. In: CARDOSO, Letícia. **A História que Nunca contei – Kimberly Brubaker Bradley**. Blog Estante Diagonal, 21, maio, 2023. Disponível em:

<https://www.estantediagonal.com.br/2023/05/a-historia-que-nunca-contei-kimberly-brubaker-bradley.html>. Acesso em: 24 de out. 2023.

ELIOT, George. **Middlemarch, um estudo da vida provinciana**, trad. De Leonardo Froés. Rio de Janeiro: Record, 1998.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FILHO, Oziris Borges. **Espaço e literatura: introdução à toponálise**. Franca: Ribeirão gráfica e editora, 2007.

_____. **Poéticas do espaço literário**. São Paulo: Editora Claraluz, 2009.

FREUD, Sigmund. **O infamiliar e outros escritos [Das Unheimliche]**. Belo Horizonte: Autêntica 2020.

FRIEDMAN, Norman. Point of View in Fiction, the development of a critical concept. In: STEVICK, Philip, ed. **The Theory of the Novel**. New York, The Free Press, 1967.

GARDEL, Stênio. **A palavra que resta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GOUVEIA, Arturo. A consagração da impertinência – Machado de Assis, Borges, Guimarães Rosa e a teoria do conto. In: **Machado de Assis desce aos infernos**. João Pessoa: Ideia, 2011.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. São Paulo: Quinteto, 2022.

HALL, Edward T. **A dimensão oculta**. São Paulo: Círculo do Livro, 2005.

HOOVER, Colleen. **É assim que acaba**; tradução Priscila Catão – 40ª ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2023.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**, tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por amostras de domicílio Contínua Anual (PNAD). Módulo de Tecnologia de Informação e Comunicação, 2022. Disponível em; <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/09/Internet-chegou-a-90-dos-domicilios-brasileiros-no-ano-passado>. Acesso em: 26 de fev. 2023.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol 2. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **A Literatura e o Leitor:** textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

JUSTINO, Berenice. **Da sala de aula ao blog:** caminhos para a leitura de poemas. Dissertação, mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, p.157 2012.

KIEFER, Charles. **A Poética do Conto:** de Poe a Borges - um Passeio pelo Gênero. São Paulo, Leya, 2011.

LÉVY, Pierre. **CIBERCULTURA**, tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LACET, Raiana Gomes da Costa. **Saberes e práticas docentes em blogs pedagógicos.** Dissertação (Mestre em Linguagem e Ensino) – Pós Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, p.159, 2017.

LENHARDT, T. **E agora? Qual o papel do professor em tempos de pandemia?.** Portal Eletrônico Scaffold Education, 2020. Disponível em: <https://www.scaffoldeducation.com.br>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

LISBOA, Adriana. **Azul-corvo.** Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

MACIEL, Geraldo. **Aquelas criaturas tão estranhas.** Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1995.

_____. **Inventário de pequenas paixões.** João Pessoa: Manufatura, 2000.

_____. **O concertista e a concertina.** João Pessoa: Manufatura, 2006.

MACHADO, Raquel Andrade. **Narrador, ambivalência e ironia em Iaiá Garcia, de Machado de Assis.** Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

MADEIRA, Carla. **A natureza da mordida.** Rio de Janeiro: Record, 2022.

MAIA, Junot de Oliveira. Novos e híbridos letramentos. In: **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábolas, 2013.

MALARD, Letícia. **Ensino de literatura no 2º grau:** problemas & perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MARIA, Luzia. **O clube do livro:** Ser leitor, que diferença faz?. São Paulo: Global, 2016.

MARTINS, Caroline Mabel Macedo Santos. **Metalinguagem e ensino:** Vivência com poemas de Ferreira Gullar. Dissertação (Mestre em Linguagem e Ensino) – Pós Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, p.293, 2010.

MARTINS, Marina Macedo Santos. **Desvendando o espaço em contos de Ricardo Ramos: Experiências de leitura compartilhada.** Dissertação (Mestre em Linguagem e Ensino) – Pós Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, p.159, 2018.

_____. **Site As muitas vozes.** 08 de setembro de 2024. Disponível em: <https://www.asmuitasvozes.com/>. Acesso em: 01 de outubro de 2024.

MODESTO, José Fernando. Tag cloud para bibliotecários tagarelas na indexação. Infohome. 2007. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=315>. Acesso em: 29 julho 2024.

MOISÉS, Massaud. O conto. In: **A criação literária**. 9. Ed. São Paulo: Cultrix, 1978, p.15-54.

O COVEIRO (Blogueiro). **Postagem Sonho lúcido (parte final)**. 28, out., 2018. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bpdr5Hbjyjd/>. Acesso em: 05 de julho de 2024.

PACÍFICO. Pedro. **Postagem com resenha Água de Barrela**. São Paulo, 23, fev., 2023. Disponível em: <https://www.Instagram.com/p/CpJNH6frgZl/>. Acesso em: 05 de agosto de 2023.

_____. **Salvar o fogo, de Itamar Vieira Junior**. São Paulo, 7, jun., 2023. Disponível em: <https://www.Instagram.com/p/CtNdvERRgJm/>. Acesso em: 24 de out. de 2023.

_____. **#ResenhasBookster O Diabo e outras histórias, de Liev Tolstói**. São Paulo, 28, maio, 2023. Disponível em: <https://www.Instagram.com/p/CszXt5eRZQe/>. Acesso em: 24 de out. de 2023.

_____. **#ResenhasBookster Água de Barrela, de Eliana Alvez Cruz**. São Paulo, 16, maio, 2023. Disponível em: <https://www.Instagram.com/p/CsUlxz5skrB/>. Acesso em: 24 de out. de 2023.

_____. **#ResenhasBookster A gente mira no amor e acerta na solidão**. São Paulo, 24, abril, 2023. Disponível em: <https://www.Instagram.com/p/Crbv0z4NF-F/>. Acesso em: 24 de out. de 2023.

PAGLIANIRINI, Daiane Schio; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Uso de nuvem de palavras como estratégia para o ensino do Reino Fungi no Ensino Médio. Revista de Ensino de Ciências e Matemática., Vol.13, nº.4, p.1-23, jul-set. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/Marina%20Macedo/Downloads/januario,+PDF+12+%E2%80%94+3483.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2024.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PRENSKY, Marc. Digital natives e digital immigrants. **On the horizon**. MCB University Press, v.9, N-5, P. 1-6, OUT. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com>.

PORTO, Ana Paula Teixeira PORTO, Luana Teixeira, **Uso de blogs no processo de aprendizagem de literatura no Ensino Médio**, #Tear Revista de tradução, Ciência e Tecnologia, v.1, n.1, p.1-18, 2012. Disponível em:

<file:///C:/Users/Marina%20Macedo/Downloads/1699-Texto%20do%20artigo-3429-4710-10-20120614.pdf>. Acesso em 02 de dezembro de 2023.

POE, Edgar Allan. **Poemas e Ensaios**. (Trad. Oscar Mendes e Milton Amado). São Paulo: Globo, 1999. 3. ed. revista.

_____. **Primeira resenha de Edgar Allan Poe sobre Twice-told tales, de Nathanael Hawthorne**, tradução de Charles Kiefer. Bestiário (Revista de Contos), São Paulo, p.1-16, agosto, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3714997/mod_resource/content/3/Poe%20-%20Resenha%20de%20Hawthorne.pdf. Acesso em: 20 de março de 2023.

_____. A filosofia da composição. In: **O corvo**, traduções Fernando Pessoa e Machado de Assis. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p.57-73.

Revista literatura marginal.13. **Postagem O coveiro (Lázaro)**. 7, jun., 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/revistaliteraturamarginal.13/>. Acesso em: 05 de julho de 2024.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico: aproximações teóricas**. São Paulo: UNESP, 2014.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N e JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013, Cap.8, p.17-33.

ROSENBLATT, Louise M. La experiencia literaria. In: **La literatura como exploración**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002, p.51-79.

RUBIÃO, Murilo. **Obra completa**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTIAGO, Silviano. **Nas malhas da letras: ensaios**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

SCLIAR, Moacyr. **Mãe judia, 1964**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SENHORAS, Elói Martins (Org.). **Ensino remoto e a pandemia de Covid-19**. Boa Vista: Editora Iole, 2021.

SCHOPENHAUER, ARTHUR. **O mundo como vontade e como representação**. Tradução: Jair Barboza. São Paulo: Editora UNESP, 2005. Disponível em: <http://heliohintze.com.br>. Acesso em: 06 de junho de 2024.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da Silva (Org.). Aspectos do conto e do romance da atualidade: problemas de ordem conceitual. In: **O conto e o romance contemporâneos na perspectiva das literaturas pós-autônomas**. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p.19-59.

SILVA, Ivanda Maria Martins. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2022.

TAVARES, Bráulio. **Freud e O Estranho: contos fantásticos do inconsciente**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2007.

_____. **Contos fantásticos de amor e sexo**. Rio de Janeiro: Ímã editorial, 2011.

_____. **Páginas de Sombra: Contos fantásticos brasileiros**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

TENÓRIO, Jefferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

TODOROV, Tzevan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

_____. **Salvar o fogo**. São Paulo: Todavia, 2023.

TORRES, TON. **O fenômeno dos memes**. Revista Ciência e Cultura, Vol. 68, nº3, s/p, jul-set, 2016. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v68n3/v68n3a18.pdf>. Acesso em: 04/07/2024

PPGL UFPB, 2024. Dissertações e teses do Programa de Pós Graduação em Letras da UFPB. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1877. Acesso em 12/12/23.

PPGLE UFCG, 2024. Dissertações e teses do Programa de Pós Graduação em Letras da UFCG. Disponível em: https://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=Disserta%C3%A7%C3%B5es_Defendidas. Acesso em 12/12/2023.

PPGLI UEPB. Dissertações e teses do Programa de Pós Graduação em Literatura e Interculturalidade da UEPB. Disponível em: <https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgli/dissertacoes/>. Acesso em 12/12/2023.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2021.

_____. **Salvar o fogo**. São Paulo: Todavia, 2023.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. **A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. Observatório do ensino médio em Santa Catarina (OEMESC). Editorial de abril, 2020. Disponível em: <<https://www.udesc.br>>. Acesso em: 04/07/2024.

Walker, Alice. **A cor púrpura**. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ANEXO A- Conto “O amor é quase eterno”

O AMOR É QUASE ETERNO*Para João Batista de Brito*

A senhora de luto atravessou a rua com uma expressão no rosto que devia traduzir dor pela morte recente de algum ente muito querido. O luto e a expressão do rosto lhe davam uma altivez e determinação que, em certos momentos, pareciam incompatíveis com alguém que tivesse sofrido tal choque, pelo visto, há tão pouco tempo. E foi com esta altivez e determinação que ela entrou na oficina do escultor de santos e, depois de cumprimentá-lo com um breve aceno de cabeça, fez a encomenda:

— Quero que o senhor me faça, em madeira de boa qualidade, uma estátua de corpo inteiro do meu marido, falecido há pouco.

Antes que o escultor pudesse perguntar qualquer coisa, ela continuou:

— Trouxe alguns retratos dele e o último terno que usou em vida, para que o senhor possa tomar as medidas do que foi seu corpo.

Acertaram preço e prazo de entrega, e não faltaram as recomendações sobre certos cuidados na embalagem e no transporte para evitar pôr estragos naquilo que a esperança da mulher e a arte do mestre prometiam ser uma obra-prima.

A senhora então voltou para sua casa, para sua casa, sua saudade e para sua vida. Voltou com a mesma gravidade nas feições e a mesma circunspeção, mas, com um leve ar na face, um escondido brilho nos olhos, uma respiração de quem não havia permitido que a tristeza se apossasse completamente dela.

À sua casa era espaçosa, com um pequeno jardim na parte da frente e um generoso quintal na parte de trás, e abrigava muitos pássaros atraídos pelas frutas e pela água que seu marido, quando era vivo, provia em abundância, em cada tronco ou galho de árvore. Ele gostava de Pássaros. Ficava horas e horas no terraço da frente da casa ou terraço que dá para o quintal a observar seus passarinhos, munido de um binóculo.

Com a morte do marido, a senhora caiu numa profunda melancolia e esqueceu-se completamente dos passarinhos do finado. Não fosse a empregada ter continuado a os abastecer de comida e água, eles talvez até tivessem abandonado, também, aquela casa. Passada a tristeza e o desconsolo, inevitavelmente renovados pela missa de sétimo dia, ela lentamente foi recobrando o ânimo, afastando o abatimento ostensivo e, como acontece com todas as pessoas, passou a cultivar a saudade muito mais do que o sofrimento.

Essas coisas muito pessoais, íntimas, mesmo transparecendo para terceiros o que machuca por dentro, nunca deixam de ser interiores, e lá quase nenhum estranho chega. Nela era assim que essas coisas aconteciam. Quanto ao resto, ela cuidou para que voltasse ao normal o e rápido possível. Não permitiu que a casa caísse no desleixo, que o seu trivial da mesa fosse relaxado, nem ao menos mudou sua disposição e arranjo: todo dia lá estavam os pratos e talheres arrumados, os do finado na cabeceira da mesa, e os a ela reservados à sua esquerda. E ela lá sentava e comia, e em alguns momentos até tentava servir mais um pouco de comida ao marido, suspendendo o gesto no meio do caminho ao se dar conta de que agora ela almoçava com uma

lembrança. Até o cozido, quase um ato religioso-culinário em sua casa nos dias de sábado, ela continuou a servir, apesar de não gostar muito daquele prato tão pesado, mas que seu marido tanto apreciava.

O esmero das roupas que vestia não afetava a simplicidade da sua aparência bem cuidada, e tal esmero ela continuou a cultivar, agora com um pouco mais de recolhimento na composição e a perceptível mudança de tonalidade dos trajés.

E como a vida tem que continuar, ela mesma convocou as amigas para retomarem, mesmo que agora de uma forma um pouco diferente, a convivência interrompida, e reatarem certos hábitos de convivência, as conversas do fim de tarde, as idas à missa e certas atividades sociais que sempre faziam de bom grado. Essas coisas faziam bem e alteravam a rotina de conviver com a saudade e a perda, que formam um vácuo ao redor das pessoas que delas sofrem, como ela bem sabia.

Aquela senhora, de nome Cesária, era diretora do ensino primário no município e, pelo menos até morrer, seu marido ocupava o cargo de agente fiscal do Estado, E que os colocava entre os bem aquinhoados do E Então a morte, talvez invejosa de tal harmonia e qual felicidade, achou de vir, de brusca e inadvertida maneira, intrometer-se. E cuidou de meter a colher na parte mais fraca, o marido. Aproveitou-se de certos descuidos na sua comida, de certa preguiça que o levava a passar mais tempo deitado do que andando ou fazendo o corpo suar; não esqueceu também que, como agente fiscal, ele tinha uma vida sedentária, para não dizer preguiçosa, e o maior esforço físico dele exigido era colocar um carimbo numa nota fiscal. E num belo dia, belo no sentido de ser um dia de sol, com muitos passarinhos cantando nas árvores e um vento fresco correndo ainda com cheiro de madrugada, entre o belo cantar de um canário e o trinado de um galo de campina, durante uma risada, uma daquelas suas caudalosas risadas, mostrou-se um tal estupor em suas faces, avolumou-se uma tal quantidade de sangue em suas veias que se lhe estourou um fino tubo, ou rompeu-se um tênue dique, lá nos meandros de sua cabeça, e ele se foi, ainda com o riso no semblante e sem dizer adeus.

A morte repentina do marido, porém, não a deixou desprotegida como acontece a muitas mulheres vida afora. A pensão deixada pelo falecido iria permitir uma vida folgada; do ponto de vista financeiro, até melhor do a que tinha antes, pois não teria mais despesas com ternos, sapatos, lances exibicionistas em leilões, além de outras despesas que o marido fazia e das quais ela não tinha notícia.

Foi aí que, pela primeira vez, Cesária conheceu a dor. Antes havia sofrido com a morte dos seus pais, mas à morte deles, por serem velhinhos, era coisa esperada e aceita. Desgostos, transtornos, dissabores, mal-entendidos, essas coisas ela as conhecia. Todo vivente as conhece. A dor, porém, punhal fino entrando na carne e paralisando a respiração, ela não conhecia. E chegou a pensar que não iria resistir. Mas essas coisas todos os sofredores pensam, e desse abismo quase todo mundo sai. Machucado, mas sai.

A dor é uma roupa de baixo e, sendo assim, os outros nunca a veem e por isso pouco podem ajudar. Mesmo assim, é bom que os amigos fiquem por perto, que riam sem estardalhaço, que vivam como se não tivesse havido morte, que isto já é um desmesurado consolo e uma maior solidariedade. E parece que foi assim que entenderam as amigas de Cesária. E isso mesmo fizeram, pois agiam como se a morte do marido da amiga fosse coisa de longínquo passado, e a dor fosse parenta próxima de uma distante saudade. Ela gostava que assim fosse e até exigia

isso sem dizer palavras. Afinal, só ela tinha o direito de estabelecer a largura e a profundidade da sua dor. Só ela poderia saber qual a profundidade do poço em que havia mergulhado.

Como forma de não ser engalfinhada pela saudade, impusera-se uma rotina idêntica à que tinha quando o marido era vivo.

De manhã, levantava-se depois das orações e compunha-se. Guarda-roupa, cômoda e toucador. Um pouco mais tarde, sentava à mesa para o café. Depois, regava umas plantas, colhia algumas flores, enchia uns vasos. Em seguida, sentava na varanda, onde tricotava até chegar a hora do almoço; depois, lia um pouco e passava em revista o trabalho da empregada.

À tarde visitava as muitas lembranças do marido espalhadas pela casa e, perto das cinco, recebia as amigas para um chá e conversas. Quando as amigas se iam, era quase hora do jantar, e ela comia frugalmente. À noite, lia um livro de orações e aprontava-se para dormir. Essa era sua rotina, á até que chegou a encomenda, a estátua do marido.

Finalmente, a estátua chegou, muito bem protegida e embalada, tudo de acordo com as recomendações e o combinado. Foi posta no centro da sala e ali desembrulhada. Os poucos que assistiram àquilo se quedaram pasmos com a arte do escultor. Ela, a esposa, ao ver a estátua, ficou pálida, sentiu rápida tontura e, por uma fração de minuto, imaginou, ou pecaminosamente quis, que seu marido estivesse vivo, ressuscitado, ali na sua frente. Era perfeita. Não deixava de ter a rigidez e o ar das estátuas, mas uma vez aceitas estas limitações, era uma obra-prima.

Tanto era assim que toda a cidade logo ficou sabendo e acudiu à casa para ver o quase ressuscitado pelas mãos do artista. E, como havia acontecido na morte, toda a cidade passou novamente pela sala da viúva para admirar seu marido ali em pé, trajando um terno de esmerada elegância, olhando a todos com um olho mais vivo do que tinha em vida. E essa assistência obrigou a viúva a ficar postada ao lado da estátua, como acontecera no velório, ao lado do defunto, a receber cumprimentos de parabéns do povo da cidade.

Ao fim do dia, a cidade havia conhecido a estátua do marido da viúva, e o que era para ser considerado loucura, esquisitice ou idiossincrasia foi considerado prova de amor. Achavam que uma estátua era só mais que um retrato, era um retrato em três e bem maiores dimensões. À noite, quando muitos na cidade ainda comentavam sobre aquela lembrança de tão grandes proporções, à viúva, ajudada pela empregada, levou a estátua para o quarto. Colocou-a numa posição próxima à cômoda, de onde podia ser observada, mesmo por quem estivesse deitado na cama quase em frente.

A viúva vestiu-se com roupas de dormir e colocou discretos perfumes, parecendo até que reproduzia sua rotina de tempos atrás, e após alisar discretamente uma mecha de cabelo, voltou-se e deu dois passos em direção à estátua, enlaçou-a pela cintura com um braço, tocou-lhe o rosto com a outra mão e, como se repetisse uma cena há muito desejada, beijou os lábios da estátua durante um tempo que relógio nenhum ousaria marcar. Pareceu-lhe até que aqueles lábios estavam quentes e molhados, e durante uma fração de segundo teve a sensação de sentir dois braços a cingir-lhe a cintura.

Quando desfez o abraço, lágrimas umedeciam seus olhos, e uma saudade pesada e irresistível a fez abraçar-se a si própria enquanto se olhava no espelho. Aquela sensação de dor, de perda,

de solidão, ela sentia todas as noites, hoje, porém, havia sido mais dolorosa. Caiu de bruços sobre a cama e chorou. Chorou até que o cansaço carregou-a para um sono muito pesado e não permitiu que ela sonhasse naquela noite.

Quando acordou, olhou para o espelho e não viu a estátua. Assustada, fez um movimento para levantar e notou que ela estava deitada ao seu lado. Não lembrava de tê-la colocado na cama. Estranhou, mas imaginou que na emoção da noite anterior que fizera aquilo sem perceber. Então voltou a recostar-se no travesseiro, virou-se para a estátua, a que, de papo pro ar, parecia dormir, beijou-lhe a testa, e como fazia todos os dias quando seu marido era vivo, lhe disse:

-Bom dia, meu amor!

Ao contrário do que fazia todos os dias, o marido não lhe respondeu. Ela então levantou-se e, após os rituais dessas horas da manhã, saiu do quarto para retomar a sua rotina. Estava mais leve e quase sorridente.

E as coisas foram retomando sua rotina à medida que a estátua ia se tornando um membro da família como havia sido aquele que ela representava. A empregada cuidava da casa, e ela cuidava do marido, ou da estátua do marido, trocando seus ternos duas vezes por semana. Até gravatas modernas encomendou, para não desvirtuar a elegância do marido.

Assim, de manhã cuidava do marido e à tarde tomava chá com as amigas. Liam revistas que falavam de gente famosa, de roupas elegantes, de águas de-colônia e de sapatos finos. Olhavam mostruários, catálogos que um vendedor trazia para sua consulta e compra. Estes gostos, antes de representarem um indício de futilidade, eram medidas do quanto essas senhoras apreciavam a elegância e o conforto. Para a viúva, então, era também uma forma de igualar-se em elegância aos ternos que o marido trajava.

Numa dessas tardes de conversas e de consultas aos catálogos, apareceu um novo vendedor, um caixeiro viajante de olhos negros e pouco mais de trinta anos, que substituiu o antigo vendedor, que resolvera aposentar-se. Chegando de última hora, trazia às suas freguesas as revistas, as amostras, as fotos e os catálogos recheados da última moda.

E assim o tempo foi passando, com ela durante o dia cuidando das rotinas e à noite beijando os lábios da estátua, ali deitada ao seu lado. Isto, porém, só durou alguns meses, pois ela andou uns tempos tendo pesadelos e se chocando com a estátua, devido a sua Movimentação exagerada enquanto dormia. Ao tocar na estátua acordava e em alguns casos chegava a se machucar. Foi assim e por este motivo que a estátua voltou a ficar de pé, ao lado do espelho, muito embora ela continuasse a lhe beijar o rosto antes de dormir, coisa que quase nunca esquecia de fazer.

O vendedor, na sua rota mensal, visitava as freguesas, discretamente anotava os pedidos com uma letra parecida com a de escrevente de cartório e, daí a um mês, mais ou menos, trazia as encomendas, ocasião em que mostrava novos catálogos, os lançamentos recentes, as últimas novidades.

Desde a primeira visita, ela sentiu que o olhar do vendedor a incomodava. Não que fosse desrespeitoso ou provocativo, ao contrário, era suave e discreto, e talvez fosse exatamente por isso que tanto a incomodava. Pousava em sua pele como uma dessas plumas que flutuam à deriva pelos ares e deixava sobre ela quase um calor, lembrança de umidade. Até coçava, horas depois, quando ele já tinha ido embora, e ela ao seu quarto já havia se recolhido.

A empregada, que em tudo e em todos punha reparo, reclamou da estátua que, mesmo de pé num canto discreto do quarto, ocupava muito espaço e atrapalhava a limpeza geral que fazia toda semana. Como a viúva pareceu ouvir a reclamação e nada contestar, a empregada tomou aquilo como anuência, e a estátua saiu do quarto e foi para um canto da sala de jantar.

No mês seguinte, os modelos estavam lindos como nunca. Os decotes, que ela como viúva não costumava admirar, estavam, apesar de quase ousados, com cortes deslumbrantes, e as roupas com um caimento impecável. E enquanto ela olhava os modelos, o olhar do vendedor, como um veludo tépido, a acariciava e passeava pelo seu rosto e pelo seu pescoço, e ela sentiu que até no seu colo pousaria se ela estivesse usando um daqueles vestidos de decote tão bem acabado que os catálogos hoje lhe mostravam. Comprou um vestido de uma cor grafite bem suave e de decote discreto.

À noite, aspergiu-se com seus perfumes, beijou a estátua do marido, que agora vigiava a sala de jantar, e recolheu-se.

Nesse momento e nessa hora, o calor do olhar do vendedor sobre sua pele se reacendia e, como se fosse uma invisível tatuagem, colava no seu corpo e dali não saía. Andava sobre seu corpo, deslizava sobre sua pele, marcava caminhos tão suaves sobre ela, como se fossem raios de lua. E lhe visitava o colo e os seios que ela, de roupas de dormir, não podia lhe esconder.

Nesse entretempo, as exigências da decoração e as necessidades imperiosas de espaço físico na sala de jantar fizeram com que a estátua fosse para a cozinha, onde o senso prático da empregada e suas noções de elegância não mais lhe reconheciam a necessidade de trocar de ternos. Com o tempo, não fosse o medo da patroa, talvez até pendurasse nela um avental para enxugar ou lhe colocasse uma trança de alho no pescoço.

Numa tarde em que as amigas não vieram, veio o vendedor, ela teve de olhar os vestidos sozinha. E o rapaz a olhou nos olhos. E foi como se aquela tatuagem delicada e morna houvesse explodido dentro dela, e rios de larva lhe corressem pelas veias e lhe fizessem sangrar os poros. Eram negros, belos e profundos os olhos dele, como certos mistérios que povoam a existência.

Já mais de um ano se passara desde a chegada da estátua, que continuava imóvel e fria, tomava espaço na cozinha e incomodava a empregada com aquele olhar brilhante e fixo que a pobre moça imaginava dirigido às suas partes enquanto trabalhava. E, por isso, como castigo, foi levada para um telheiro no quintal, onde ficou quase exposta às intempéries.

No dia em que a empregada comunicou o novo endereço da estátua à patroa, o rapaz havia segurado sua mão. E nela deixou tal ardência sobre a pele e tantos ruídos nos ouvidos que ela nada ouviu do que disse a empregada naquele momento e ainda durante vários dias.

A patroa também não percebeu - às vezes isso pode acontecer e não há quem tal coisa possa evitar -, as goteiras sobre a estátua no telheiro. Tampouco distinguiu a cor de limo e musgo meio verdes da cor do terno já meio apodrecido e se esgarçando, e de longe assim, não podia ver os cupins devorando as entranhas de seu marido.

Sem explicações, as amigas andaram faltando às reuniões, perderam um pouco o interesse na moda e na elegância, de modo que os dois puderam estar a sós naquela tarde em que os vestidos nem tanta beleza tinham e as joias e os perfumes nada de novo apresentavam.

E ele chegou num terno muito bem cortado, de talhe até superior àqueles que o marido usava; e ela pôs seu vestido grafite, de decote quase generoso, e sentaram-se à mesa na sala de jantar. As folhas do catálogo passavam movidas pelo vento e era como se as páginas fossem brancas, pois nelas à nenhum dos dois nada conseguia ver.

Ela lhe ofereceu um chá, e ele aceitou. Chamou a empregada e pediu o chá. E que fossem de pétalas de rosa, de flores silvestres, de uma seiva dos deuses que combinasse com isto que agora sentiam os dois ali na sala!

Alguns minutos depois, a empregada entrou na sala e cochichou ao ouvido da patroa para que o convidado não ouvisse:

- Patroa, faltou gás!

Ela se atordoou levemente, mas logo recobrou sua postura e disse, também quase segredando ao ouvido da empregada:

- Use o fogão a lenha do quintal!

— Mas não tem lenha! Respondeu a empregada.

- Use a madeira, essa que está sob o telheiro, respondeu a patroa, e voltou-se sorrindo para o rapaz.

E o homem pegou nas mãos dela, puxou contra si e beijou-lhe a boca com o mesmo calor e a mesma suavidade com que seus olhos tatuavam sua pele. E enquanto beijava, ela não percebia que uma das pernas da estátua começava a ser lambida vorazmente pelas chamas, enormes chamas, porém bem menores que aquelas que o beijo fazia arder no coração daqueles dois amantes.

ANEXO B – Conto “Doença, silêncio ou segredo?”

DOENÇA, SILÊNCIO OU SEGREDO?
(Geraldo Maciel)

Que tanto frio ele sente para andar com aquele capote pesado, feito de lã animal, quase uma crina, a cobrir-lhe o corpo todo, dos pés até o pescoço, como se aqui fosse um país de inverno rigoroso e baixas temperaturas? E por que quase não fala com as pessoas, e quando fala é só o mínimo, aquilo que não pode deixar de ser dito, coisas particulares, pessoais e de negócio, reduzidas ao sussurro? Sim, porque mudo de todo não é, que não usa a linguagem dos sinais e, as vezes, é possível ouvir sua voz baixa, seca e pausada. Solteiro, mora nos fundos do armazém, onde vive, negocia e ouve rádio.

Foi sempre assim? Uns dizem que não - já foi falante e loquaz e falava alto, até-, outros dizem que sim, - já o conheceram taciturno como é hoje -, desde menino era estranho e arredio. Uma coisa é certa. Ninguém nunca o viu sorrir.

O que guarda aquela capa? Que mal ou segredo ali se esconde? O que será? Uma doença? Uma deformidade? Ninguém sabe. Nunca foi visto nu, tomando banho ou trocando de roupa. Sob aquele capote pode haver tudo e não haver nada.

Uns dizem que a capa nada esconde, nada encobre. Dizem que ele a usa como uma espécie de luto, uma forma de mostrar pesar; desgosto por ter sido, um da, rejeitado pela moça que conseguiu acelerar seu coração numa disparada louca, que de tão louca lhe tirou parte do tino e do bom senso, e o lançou neste estado calamitoso e amedrontador?

Pode ser que sob o capote haja todos os segredos enormes, ou haja o negrume de sua ausência, forma e modo de ser dos zumbis e almas condenadas.

Também diziam que ele era um desses homens que carregam uma mulher dentro de si e sendo assim, sofria, pois pensa como homem e sente como mulher, e isto é coisa capaz de levar as pessoas que assim são ao mutismo, ao retraimento, à solidão.

Que outro qualquer segredo pode guardar aquela capa de crina e silêncio?

Um rabo, escamoso e de ponta bifurcada, próprios de anjos decaídos?

Um corpo ressecado, cinzento, pele grudada nos ossos?

Doença grande?

Purulências alastradas, dessas que escorrem plasma e pus, sem remédio nem alívio?

Um corpo coberto de escamas, todo o corpo?

Um grande lagarto e não um ser humano como outro qualquer?

Unhas fendidas, como um porco? Curvas como as de um gavião?

Tudo isso são perguntas. O resto são sussurros dos que dizem tê-lo visto tomando banho nos açudes, a altas horas d anoite.

A capa esconde seu corpo peludo de um macaco.

Ele é um lobisomem que â noite sai para chupar o sangue de bois, jumentos, cabras e cabritos.

O silêncio e a capa preta guardam esse grande segredo. Segredo que todos gostariam de desvendar.

segredo que pode ser um corpo sem pele, com a carne sangrando, como se houvesse sido esfolado, um castigo eterno para uma falta inominável.

E se tal capa escondesse somente um esqueleto guardando um coração pulsante?

Ou se nada de anormal houver por baixo desta capa, a não ser uma dor, somente uma dor, incessante e indefinida dor que muitos seres humanos carregam?

E ali, nunca um só dia se passou sem que alguém se perguntasse que segredo esconde a capa de crina de Francisco.

Esconde o medo de se ver decrépito?

Esconde a doença da velhice?

Esconde o desejo nunca satisfeito e que teima em nunca se ir?

Esconde a fome de um corpo, de um pecado?

Esconde o ódio, o mal amargo, o que trava a boa, turva os olhos e faz definhar?

Ou guarda um amor, como em um cárcere, prisioneiro?

Quando ele morreu, todos viram que sob a capa nada havia. Ela guardava apenas a ausência do seu corpo; ela cobria o nada, um vazio igual à noite que cobre os tempos; que seu rosto, única coisa que as pessoas sabiam ser real, era apenas uma máscara, agora rígida e caída a um canto, com um sorriso que Francisco nunca havia antes ostentado.

ANEXO C – Conto “O carro”

O CARRO

*Para Marcos Wanderley
In memoriam*

A lua irrompia plena por trás do risco ondulado que separava O céu e a terra ao nascente. Chico via aquela maravilha deformada pelo cromado do farol que acabava de polir. O polimento era o último gesto da jornada daquele dia e fim de um trabalho que já durava quase seis anos: à lenta tarefa de construir um carro, sem o suporte da engenharia e do dinheiro farto que, se não são determinantes nestes casos, pelo menos alivia a tarefa de quem resolveu cometer essa espécie de desatino.

Chico era maluco, pois trabalhar com combustão interna, eletricidade, magnetismo, torque, torção e ciências semelhantes era coisa quase impensável numa terra onde só se faziam cangas e cocões, e mestre era quem conseguia dispor o sebo, o carvão e o aperto dos eixos de tal forma que o carro-de-boi cantasse como se um bicho sofredor fosse.

E o maluco acabava de fazer um carro, que agora estava brilhando ali na sua frente, tão bonito que competia com a lua que ele contemplava através da superfície cromada e polida do farol. Chico era quase um engenheiro, se não é exagero dar esse nome a quem era mecânico, sabia alguma coisa de eletricidade, conhecia de perto os motores a explosão e gostava das engrenagens, da sinfonia rouca dos pistões, da harmonia graciosa das bielas, do bailado dos balancins.

Aprendeu esses ofícios consertando bicicletas, reparando velhos motores, fazendo andar relógios de parede, consertando prensas de algodão e alguns motores a gás pobre. Com o tempo, ele foi aumentando e modernizando seu conhecimento até ser capaz de consertar automóveis, eletrodomésticos, geradores e toda essa maquinaria miúda que já naquela época existia.

Seu conhecimento das artes mecânicas o levou àquela profissão, e a profissão o obrigou a construir um galpão amplo, meio afastado da cidade, onde consertava tudo que tivesse algum engenho humano embutido em sua confecção, tudo que parecesse um autômato ou fosse destes uma boa! imitação. E como são muitos esses artefatos e engenhos, mesmo ali onde os homens são simples e as letras poucas, sua oficina mais parecia um mostruário de ciências e técnicas: antigas, já que altas tecnologias e novidades pouco apareciam ali naquela cidade, onde o tempo é ronceiro e o dia às vezes em quase trinta horas.

A oficina de Chico era um meio-termo entre um laboratório desarrumado e um depósito de ferro velho. Ali se encontrava de tudo, o que tornava a oficina de Chico fascinante como uma sucata.

Ali ele consertava, interferia e penetrava no âmago das técnicas e ciências, pelo menos dessa ciência que chega para uso e gasto do povo.

Enquanto consertava, reparava, construía, punha e repunha o que o uso, o tempo e o descuido haviam desgastado - seu mister diário para ganhar a vida - Chico ia juntando peças. comprando

outras, fazendo algumas ele próprio e, ao cabo de alguns anos de trabalho e persistência tinha guardado e catalogado quase tudo que precisava para construir um carro, um sonho que ele acalentou durante quase dez anos.

A partir desse sonho que o arrebatou como os adolescentes são arrebatados pela paixão, amou perdidamente os automóveis e foi tomado pela vontade de ter um. Chico começou a ponderar sobre o carro que gostaria de ter. Automóvel como esses de rabos de peixe ou baratinhas ou mesmo esses clássicos e arredondados, desses que abaixam a capota de lona, não lhe pareceu ser adequado para as estradas que havia por ali, nem muito menos para seu uso e para suas posses.

Desses e de muitos outros raciocínios, nasceu na sua cabeça o projeto de um carro que, se não era um conversível, pelo menos aliviava o fogo de sua paixão e punha cobro no seu ardente desejo de posse. O carro teria que ser bonito, forte e possível de ser feito. Teria uma boleia para quatro pessoas, assentos estofados e um porta-malas capaz de transportar coisas que não fossem muito pesadas ou de volume muito grande. Tudo isto sem dispensar os detalhes da buzina, dos faróis, dos pneus faixa branca e de alguns cromados na lataria que sempre dão brilho e chamam a atenção em um transporte.

Antes de começar aquela empreitada, na fase ainda de amadurecimento do projeto em sua cabeça, ele sonhava com o carro, às vezes delirava, tinha febres, pois não conseguia completar o projeto. O carro aparecia sempre por acabar, ora sem os pneus, ora sem a boleia, ora sem os assentos; outras vezes, lhe faltava a parte de trás, quando não lhe aparecia como um amontoado de peças espalhadas pelo chão, a pedir sua perícia e seu engenho.

Sofreu mais de um ano nessa fase de sonhos e pesadelos, até que um dia sonhou com o carro completo. No sonho, ele flutuava a mais ou menos um metro do solo e girava lentamente, como se estivesse se exibindo de propósito para o extasiado Chico. Depois disto, ele nunca mais sonhou com o carro. Em compensação, conseguia imaginá-lo inteirinho em sua cabeça. Tão nítida era essa lembrança, que ele tinha a impressão de poder projetá-la na parede, ou mesmo no próprio ar, como se fosse um holograma. Então começou a construção.

Por causa da urgência, do trabalho e da importância do projeto, Chico adiou o casamento para quando terminasse o carro. O carro de Chico não era um buick, nem um oldsmobile, muito menos um cabriolet ou um ford vinte e nove. Seu carro era um projeto pessoal, fruto de sua inteligência e posses, uma mistura de todos eles, construído sem desenhos, croquis, maquetes, ou outros detalhamentos, mas tão provido de capricho e dedicação, que mais parecia um carro de fábrica. Pelo menos na sua cabeça.

Quando o projeto foi tomando corpo, o que se via, ou melhor, o que Chico via, já que ninguém podia ver o carro antes dele ficar pronto, era quase a perfeição. E o carro — foi tomando jeito de carro. Suspensão, eixos, feixes de mola. — cubos, rodas, transmissão, o carro tomando jeito. Motor, cabine, assentos, guarda-lamas, pára-choques, faróis, retrovisores, limpador de pára-brisa, buzina, cromados, pneus, vidros. Até que fica pronto o carro de Chico, um ano depois de começada a montagem e quase seis após à decisão de construí-lo.

E funcionaria? Não teria Chico cometido nenhum erro que os homens sempre cometem? Não teria ele apertado demais em algum ponto, deixado frouxa esta ou aquela peça? Não teria

trocado o positivo com o negativo ou deixado de lado uma minúscula porca ou engrenagem naquela misteriosa e sempre temida caixa de marchas?

Todos fizeram essa pergunta quando, afinal, souberam do ousado projeto do mecânico. Chico não se preocupou em responder. Tudo seria respondido quando ele trouxesse, empurrando, o carro para fora do galpão e, na frente de todos, como se fosse uma inauguração, acionasse a chave de ignição e botasse o motor para funcionar. Quem viver verá, dizia Chico aos amigos, num de seus poucos arrotos de autoconfiança.

Estando tudo conforme o planejado, Chico marcou a data da primeira ignição para um dia de feira, quando teria uma plateia bem maior e poderia saborear a admiração dos seus conterrâneos. Depois, como carro ali era coisa ainda rara, quem sabe não poderia aliviar suas alquebradas finanças, cobrando algum dinheiro por um pequeno passeio pelas ruas da cidade? Assim se fazia com as bicicletas, por que não com um automóvel?

E Chico, enquanto confere uma coisa aqui, outra ali, imagina seu carro fazendo poeira na estrada, no passeio inaugural, pensa no casamento, na sua noiva e se vê levando a de carro até a igreja e de lá retornando já casados.

Com esses anos de trabalho, sacrifícios, perseverança e criatividade, Chico Pontes construiu seu carro. O belo carro que ele havia imaginado há tempos atrás. Único, diferente de todos. Se em alguns aspectos chegava a perder para os importados, pois não tinha a linha dos Impalas, noutros lhes passava a perna, desde que se valorizasse o apurmo, suficiente para deleitar muita gente e o desempenho, capaz de fazer inveja a todos.

Como um pai vaidoso, Chico achava que, na sua simplicidade, seu carro tinha a elegância e a imponência dos buicks, a classe dos cabriolets. Contando com um pouco de exagero e com a poesia que o álcool coloca na cabeça dos artistas, seu carro podia ser comparado a todo e qualquer artefato que andasse sobre quatro rodas.

Ainda vendo a lua através do cromado, deu um passo para trás e voltou a limpar a superfície tentando retirar dela uma poeira infinitesimal e invisível, com uma pompa e circunstância do último gesto do fabricante sobre sua obra prima.

Maravilhado e sentindo uma alegria quase infantil, Chico retirou-se andando de costas para a porta, como se não quisesse perder nada daquela visão maravilhosa. Sempre olhando para o carro, fechou o grande portão da garagem, pôs-lhe um cadeado e foi para casa caminhando à luz da lua que subia calmamente sua ladeira de escuridão.

À noite Chico voltou a sonhar com o carro. Sonhou que ele flutuava acima da estrada, como um pássaro, e nele Chico via o mundo e as coisas bem pequenas como deveriam ser as coisas quando vistas de um avião. O sonho era tão real que Chico acordou com a sensação de que havia voado. Não conseguiu mais dormir. Era hoje o grande dia. O dia em que seu carro ia ser inaugurado.

E nessa hora bateu em Chico a dúvida que nunca teve antes: e se a ignição não funcionasse? E se o motor o pegasse? Por via das dúvidas, iria mais cedo à oficina e lá faria o que seu orgulho de mecânico nunca permitiu que fizesse testar o carro antes da inauguração. Nada de mais.

Experimentaria a ignição, ouviria o motor, sentiria o toque da transmissão. Afinal, o carro já estava pronto, e isso não iria ferir em nada seu orgulho. Pegou as chaves e foi para a oficina.

No caminho ele começou à pensar no passeio triunfal pelas ruas da cidade e ficou emocionado. Chegou a pensar se tudo isto não era, na verdade, um pesadelo. O sol começava a mostrar seu clarão ao nascente, quando Chico chegou à oficina e, com a calma que nunca teve, abriu a porta do galpão. Escancarou à porta e, após esperar algum tempo para que seus olhos se acostumassem à escuridão da oficina, olhou para sua maravilha. E gelou.

Seu carro não estava lá. Havia sumido. Desaparecera como por milagre. Nem rastro havia deixado, como se ele não houvesse feito um carro, mas um avião. Seu carro havia sido roubado.

Começou a correr para cima e para baixo, de forma desordenada, como se fosse um filhote desgarrado, procurando rastros de pneus, alguém que lhe desse uma notícia. Imaginou que poderia ser uma brincadeira de mau- gosto dos amigos. Mas o carro não estava lá.

Quando parou para acertar as ideias, olhando o galpão vazio, Chico, desesperado, começou a sentir que poderia ter perdido seu carro para sempre, pois, se alguém lhe tivesse pregado uma peça, vendo seu martírio e a sua agonia, já teria desistido da brincadeira. Alguma coisa dentro dele começou a desmoronar.

E Depois de perder as esperanças de ter seu carro de volta, resolveu procurá-lo pela vizinhança e depois aonde se possível chegar. Pálido, transtornado e com a voz embargada, Chico dizia para as pessoas que assistiam impotentes à sua desdita:

- Vou procurar meu carro e vou achá-lo nem que tenha de ir ao fim do mundo!

Desde o dia em que Chico iniciou sua busca, já se passaram vinte anos. Ainda hoje, passados tantos anos deste acontecido, não é raro que um ou outro viajante noturno cruze com um carro transparente e muito iluminado, com dois faróis azulados como fogos-fátuos, com um cromado tão polido, que parecem duas luas, que nunca para, que não faz barulho e não tem motorista, seguido por uma figura pálida e transparente, que todos aqui sabem ser Chico Pontes ainda seguindo os rastros de seu artefato maravilhoso.

ANEXO D- Conto “A grande explosão”

A GRANDE EXPLOÇÃO**(Geraldo Maciel)***Para Wellington Pereira*

Cipriano Mamede era um homem rico, orgulhoso e triste. Havia sido pobre na juventude, mas disso esqueceu. Evoluiu da condição de pobre à de homem rico e juiz de paz graças aos seus dotes morais, que as pessoas supunham existirem, e a outros motivos, estes bem mais significativos, ligados à sorte. Não se deve esquecer o fato de que quando se é rico, muitos atributos vão sendo agregados à pessoa como uma coisa natural.

Não se sabia o que ele fez para possuir a tal fortuna que diziam ter, mas certas pessoas ousavam dizer que sua fortuna não era tão grande assim. O que a tornava grande era a pobreza dos demais. Independente disso, era fato que comprou, vendeu, agiu e economizou com um pouco mais de sagacidade e aptidão que os outros.

Começou a vida como aprendiz de fogueteiro. Algum tempo depois, já era comerciante de fogos, e daí passou ao comércio de secos e molhados, até chegar à condição de dono de muitas terras, gado e gente.

A deusa da fortuna parecia soprar na sua nuca: casou com uma moça que possuía bens herdados, suas vacas pariam mais que as de todo mundo, e a sorte mostrou-lhe uma botija nos escombros de sua casa da fazenda. Se isto era verdade ou não, não há como provar. O que se sabe é que ele era dono das terras, das águas, da estima, do respeito, do medo e da subserviência que a maioria das
3 devota a quem tem mais.

Tornou-se orgulhoso e soberbo ao extremo, como é natural nas pessoas ricas, mas era um homem triste. Tinha grandes defeitos, dentre eles dois se destacavam: um defeito físico, o desvio na coluna, e um defeito moral, o orgulho. Lordose e soberba, juntas. E os dois defeitos faziam com que olhasse de cima os pobres e pequenos do lugar e vivesse fungando os ares como se estivesse sempre olhando o tempo ou afrontando as nuvens.

Claro que um homem importante, rico e grave como ele não podia ser dado a efusões e alegrias escancaradas. Mas escondia sob a capa da gravidade duas tristezas nunca reveladas nem à sua mulher: não sabia ler e nunca tinha sido prefeito. Mas, como todo ser humano, tinha uma grande paixão: ouvir estrondos, estampidos, explosões e sentir o consequente e leve cheiro de pólvora no ar. Não havia sido fogueteiro impunemente. Gostava de fogos de artifícios, roqueiras, bacamartes, bombas, granadas, canhões, dinamites e tudo que guardasse explosões em sua natureza.

Bastava um feriado, um dia santo, uma boa chuva, ° lá se iam os tímpanos dos desavisados, pois Cipriano despejava suas bombas; um batizado na família, um casamento entre os parentes, uma vaca parida ou telegrama de um chefe político, e lá vinham as bombas de Cipriano.

Era a maior autoridade daquela vila - que não era ainda cidade por conta da inveja e da má vontade dos políticos e do povo de Grotas -, mas seu poder era pequeno, limitado, sem representação. Ele não era uma autoridade constituída.

Não tinha um título que pudesse enfeitar seu a antes de ser pronunciado. Juiz de paz era, na verdade, uma porcaria, não decidia nada, não mandava em nada, não julgava nada. Uma honraria sem futuro, logo, não o nada. E isto ele não podia esconder ou disfarçar, como fazia com o fato de não saber ler e escrever, problema que ele resolveu de dois modos. Conseguiu que a professora do município escrevesse seu nome em um papel e, de posse dele, treinou tantas e tantas noites, escondido, à luz de velas, que agora desenhava seu nome com perfeição. Tão bem feita era sua assinatura que muitos o julgavam um homem de letras. Quanto à leitura, ele disfarçava alegando que já não conseguia ler por conta de seus óculos que andavam a pedir outros novos e com lentes renovadas, mas que seu pouco tempo nunca permitia que as trocasse.

Seu poder era limitado àquele grande aglomerado de casas, que não era cidade ainda, embora tivesse condição para tanto. Participava de conchavos políticos, mas não mandava muito. O poder político regulava fora de seus domínios, na cidade maior, Grotas. Já tinha sido eleito vereador, cargo que também nada acrescentava ao gosto de mando de uma pessoa.

Por isso, lutou pela emancipação política do seu município com afinco, durante anos. Lutou e conseguiu. Sua comunidade, finalmente fora alçada à condição de cidade e não mais seria humilhada pelo povo de Grotas, e ele, como prêmio por sua luta e reconhecimento de seu prestígio, seria eleito prefeito.

Bancou as festas como se tudo aquilo fosse uma grande farra de apartação de gado, e no meio dela veio-lhe a ideia de, como era de se esperar, fazer uma bomba para comemorar o evento. Mas não seria uma bombinha qualquer. Seria a bomba da sua vida. Tanto que não à encomendou a nenhum mestre fogueteiro conhecido, coisa que por tradição havia muitos na região. Ele mesmo faria a bomba.

Os moradores da vila souberam da decisão de seu chefe e, como tudo que ele queria era lei, aprovaram mais essa sua vontade. E esperaram, pacientes, mais uma barragem de artilharia que arreventaria os tímpanos de todos e amedrontaria meninos e cachorros.

E Cipriano fez a bomba. Era grande, redonda, enorme, bojuda, prenhe de estrondos, uma bomba atômica, quase. E não poderia ser diferente. O estrondo teria que ser enorme, teria que ser ouvido em Grotas e arrebentar os brios e os ouvidos daquele povinho pretensioso e metido a besta.

E tão grande e bela bomba mereceu desfile pelas ruas da vila, e daí até o Alto Branco, elevação que dominava a cidade ao leste. Colocada no alto do morro, e tomadas as precauções de distância para que ninguém saísse ferido, foi acesa a mecha. O estopim tinha quase duzentos metros de comprimento, e isto daria tempo para que os responsáveis pela operação chegassem a um lugar seguro. Aceso o rastilho, começa a correria em busca de abrigo, enquanto o estopim vai sendo comido pela labareda nervosa.

Um foguetão foi aceso para dar o sinal de que o estopim começara a queimar. Na cidade o silêncio, os ouvidos tapados, a respiração presa. Nessas horas os ponteiros cochilam, o vento corre com preguiça, e até o barulho se recolhe. E nada da bomba explodir. E vão passando os segundos, os minutos e neste tempo já o rastilho deve ter sido consumido ou falhado no caminho ou calculamos mal o tempo da queima, e a bomba e explodiu e não houve quem

quisesse se ariscar a pois (e) que houve. O fato é que por um motivo desconhecido a bomba não explodiu.

Muitos, com medo do estrondo, só destaparam os ouvidos três dias depois. Quando todos tiveram certeza de que a bomba gorara, não explodiria mais, baixou um silêncio incômodo e pesado sobre o povoado, como se à vida tivesse entrado por outro trilho e as pessoas tivessem ficado sem assunto durante muito tempo. Os namorados ficaram sem inspiração, os casais limitaram-se a dormir e as pessoas só começaram a trocar algumas palavras uma semana depois do ocorrido ou do não-ocorrido.

O respeito, o temor e o medo das pessoas não deixaram que se fizesse qualquer alusão ao terrível fracasso da explosão vingadora. Era o peso da autoridade de Cipriano. A maioria calava por medo, uma boa parte por respeito, e outro tanto por subserviência. O fato é que a cidade conviveu com o silêncio durante quase um ano e, nesse tempo, jamais alguém ousou fazer qualquer ruído ou barulho que pudesse lembrar a explosão de uma bomba nos limites do município.

Quando Cipriano foi eleito prefeito, quase não houve festa. À banda tocou, mas o bumbo, as caixas e os taróis foram eliminados. Não houve discursos, nem fogos de artifício. E, como decorrência, muitos evitavam soltar gases com medo de um som mais alto pudesse despertar a ira do chefe. Nem bolas de sopro eram usadas nos aniversários por medo de que algum cismasse de estourar durante a festa e o inadvertido estouro pudesse lembrar o terrível fracasso.

No dia da posse, Cipriano teve um infarto, desses que não deixam o acometido sequer dizer um ai, e morreu antes de assinar o livro. Logo agora que ele ia realizar um de seus sonhos, depois de ter decorado o discurso do da posse e treinado a assinatura que de tão pouco uso já andava falhando aqui e acolá! Mas já não havia o que fazer.

O silêncio do velório era só uma extensão do silêncio da cidade. Nem choro convulso havia, pois era viúvo a algum tempo e não deixava herdeiros a quem competia chorar nessas horas. À parentela distante, quando soube; do ocorrido, não encontrou motivos para tal demonstração. A mulher que tomava conta de sua casa calada estava calada ficou, e assim não permitiu que ninguém fizesse interpretação do que sentia.

O enterro foi feito segundo as regras. Como o velho gostava de banda de música quando era vivo, teve banda de música no cortejo fúnebre, mas sem os bumbos, caixas e taróis. E aquela música estranha, lenta e triste, marcava o compasso das passadas da comitiva a caminho do cemitério.

À beira da cova, a banda parou de tocar a marcha fúnebre, enquanto o coveiro tentava acomodar o caixão na exiguidade do buraco que cavara. Quando a banda dá o último acorde da marcha e alguém joga o primeiro punhado de terra sobre o caixão, uma enorme explosão faz a tem tremer. À grande bomba, depois de tanto tempo, explodira.

O ruído arrebatou tímpanos, quebrou vidraças; a corrente de ar que se formou destelhou casas, arrancou chapéus e desfolhou árvores. As pessoas se entreolharam assombradas com tamanho estampido e com a chuva pedriscos e poeira que chegou alguns minutos depois.

Alguém, no meio daquela confusão, gritou: a bomba estourou! A frase era tão desnecessária que ninguém ouviu. Correram todos para fora do cemitério e esqueceram o cadáver de Cipriano dentro da cova aberta.

Quando passou a chuva de pedriscos, e a poeira começou a assentar, as pessoas se entreolharam como se aquilo fosse um aviso. E como se tudo tivesse sido combinado, a banda começou a tocar o frevo “Evocação número um” de Nelson Ferreira. Ali mesmo começou uma comemoração que tomou as ruas e durou duas semanas. Gritos, apitos, estampidos, flatos, bolas de sopro, tudo valia e tudo agora era permitido. Tomaram cerveja e cachaça, e logo se formou um corso onde apareceram conferes, serpentinas e até lança-perfume. Em instantes já havia fantasias improvisadas, blocos de sujos e esmolambados, a ala dos pobres, o cordão dos remediados e roda a sorte de agremiação que nestas horas sempre aparece.

No cemitério, Cipriano permaneceu insepulto por alguns dias. Enquanto seu rosto começava a ser deformado pelos vermes, já não se notava o seu antigo orgulho, nem o ar arrebitado dos que têm as coisas, mas persistia nos seus olhos, ainda misteriosamente abertos, a grande tristeza dos analfabetos.

ANEXO E – Conto “O coveiro”

O COVEIRO
(Geraldo Maciel)

Agenor ganhava a vida enterrando mortos e, para a surpresa de todos, tinha um enorme medo da morte. Sabe-se lá o que pode existir, ou não existir, do outro lado desse muro de névoa que separa vivos e mortos! Morria de medo só em pensar que um dia entraria nessa incerteza nebulosa que era o outro mundo.

Tinha fé, era cristão, mas, em certas horas e para certas coisas falhava um pouco sua fé nos dogmas. Não era ortodoxo. Tanto que no seu trabalho adotava certas práticas que, se descobertas, seriam suficientes para queimá-lo na fogueira dos hereges: por uma questão em parte filosófica e em parte ditada pela necessidade, aliviava os mortos de certos pertences que, por esquecimento ou por vontade, os parentes deixavam que o morto levasse até sua última morada.

Segundo acreditava Agenor, a vaidade era contrária à fé, e lá para aonde iam, os mortos não precisavam dos anéis que eram esquecidos nos dedos, ou dos cordões de ouro, ou mesmo de relógios, esses, sim, uma completa inutilidade para quem ia para a eternidade, onde se espera que o tempo não passe; nem mesmo cruzeiros, rosários e crucifixos, principalmente os que eram banhados a ouro e — tinham pedras incrustadas, Agenor achava necessário deixar: com seus proprietários, pois seriam corroídos pela fome da Terra. Nem jaquetões, nem sapatos, camisas, cinturões, — deveriam ir para a mansão eterna, pois lá deviam viver como vivia São Francisco de Assis, o pobrezinho, ou como vivem os anjos, nus, cobertos somente por tecidos transparentes ou nuvenzinhas brancas.

Dentaduras também atrapalhavam a boa imagem das almas, e dentes de ouro eram, sem dúvida alguma, sinal de luxúria. Sapatos e botinas também não deviam ser necessários em um lugar onde nem no chão se pisa, já que flutuar, a se julgar pelos quadros e reclamos que são mostrados entre nós, é a condição de todos que lá moram. Depois, não fossem essas conjecturas sobre o outro mundo verdadeiras, ou fossem muito diferentes de como as imaginamos, tais vaidades de nada serviriam do mesmo jeito, razão porque o senso de justiça de Agenor mandava que tais apetrechos fossem recolhidos e vendidos longe para ajudar a viver um irmão carente aqui na terra.

Afora esse pequeno desvio profissional, seguia Agenor tudo o mais que mandava a ética e a contabilidade de sua profissão. Uma cova comum tinha seus nove palmos de comprimento, quatro de largura e os sagrados sete palmos de fundura. O que passasse disto, ou seja, sendo o finado muito gordo ou muito alto, requeria uma taxa extra, pois mesmo sendo a morte uma coisa meio sagrada, cavar covas cansa muito e deixa o corpo tão quebrado quanto trabalhar na agricultura ou carregar fardos às costas.

Nas horas de folga, quando resolvia espairecer tomando uma bebida, ele monologava, como se com isso fastasse de si o medo que sentia. E à medida que a cachaça ocupava certos nichos na sua cabeça, ele ampliava seu pensamento e, quando menos esperava, estava a devanear. Para ele cavar covas era como construir casas. As covas eram mais simples, menos definitivas, sua construção mais solitária e somente requeriam do construtor solidão e suor. As casas eram mais

espaçosas, mesmo as mais pobres, e sua construção não dispensava segredos e técnicas. Como coisas humanas, as duas tinham suas diferenças e hierarquias.

No fim de tudo, Agenor via a vida como parêlha da morte. As duas como gêmeas, embora em certas coisas fossem muito diferentes.

Costuma-se dizer que a morte iguala a todos. Mas para ele não era bem assim. Bastava olhar. No cemitério as covas dos pobres são diferentes e longe da dos ricos. Há tanta diferença entre mausoléus e covas rasas, como há entre palacetes e casebres. Os mausoléus são vaidosas construções. Estão para as covas assim como as mansões e os palacetes estão para os barracos, os casebres e as palafitas.

Mausoléus necessitam projeto, materiais nobres, metais, mármore, placas, adereços e anjinhos; volutas, colunatas, arcos nos seus mais diversos tipos e espécies. Impõem o uso de raras profissões. À cova, não. É rasa, lisa, simples. Só precisa de aprumo e precisão de medidas: sete palmos. O resto é o finado.

Agenor, pobre coveiro, não tinha a sua própria casa. Solteiro, arranjava-se no quarto de despejo do cemitério, pois a vida não é tão definitiva a ponto de merecer os esforços de ter uma casa própria, e o salário muito pequeno para financiar tal extravagância. Sua cova seria aquela que em todo cemitério está sempre aberta, à espera de quem chegue de improviso, que muitos acham ser organização e capricho do coveiro.

Agenor não esperava muito desta vida, além do que já tinha. Da outra, da qual morria de medo e, muitas vezes, não queria crer que existisse, guardava distância. As únicas coisas que Agenor realmente tinha eram o medo da morte e algumas economias, estas reservadas para os momentos difíceis.

Tinha medo da morte, não dos mortos, pois estes não eram de ficar incomodando quem trabalhava como ele. E também não saiam dos seus cubículos. Ou Porque ali só ficava a parte humana e carnal, indo a outra, se houvesse, mais etérea e invisível, para moradas e cubículos mais acima, ou porque essa parte eterna e misteriosa em que tantos acreditam não passa daqueles fogos-fátuos azuis, daqueles flatos azulados de pessoas mais gordas que regularmente sobem como balões, muitas vezes provocando sustos com aquela dança gasosa tão inesperada. As almas, tão faladas e tão temidas, se existissem, não andavam por este condomínio.

Agenor temia não ter quem lhe enterrasse com respeito e, às vezes, sonhava levando terra na cara, coisa muito temida pelas pessoas, muito embora morto não sinta falta de ar; pouco se incomodava com os trajes que deveria vestir depois de morto, mesmo sabendo que seriam roupas mal ajambradas, feitas por alguém que, apesar do bom coração, mal une a boa vontade com a disposição e nada mais. o que ele mais temia, na verdade, era ter que prestar contas dos pertences dos seus mortos, se o que dizia a sua religião fosse mesmo verdade. Por conta disto, tinha pesadelos, sonhava acordando com a terra na cara, sufocando, sentindo aquele gosto estranho na boca, o pó entrando pelo nariz, a falta de ar, a vontade de gritar, de mexer, e nenhuma mínima parte de seu corpo lhe obedecendo. Mas sempre que acordava e sentia que estava vivo, apesar de coberto de suor, sorria.

Deixando de lado seus pesadelos, Agenor era um homem prático e organizado. Sabia ler um pouco, escrever outro tanto e, não fosse a conta de mais de duas parcelas, arriscava até uma multiplicação. E isso o ajudava o seu ofício. Primeiro, porque ele mesmo anotava no livro de óbitos que havia no cemitério o nome, idade, nascimento e profissão dos defuntos; segundo, porque tinha ele seu próprio caderninho de anotações onde, após criteriosa análise de alguns dados como idade, condição financeira, estado de saúde e outros indicadores, além do próprio faro para detectar essas situações, anotava o nome daqueles demais idade, doentes, alquebrados, pessoas que mais cedo ou mais tarde, geralmente mais cedo, viriam fazer parte da sua clientela.

Era tal seu apuro e capacidade de análise que só em ocasiões muito raras havia erro na sua lista. No máximo, alguém se adiantava de seu colega de lista, mas questão de um pulo só. Nada que desmoralizasse sua contabilidade. No mais, sua lista era como uma lista de condenados. Estar nela era como uma sentença de morte.

Com isto Agenor tinha sob controle todo o seu orçamento, calculando com cuidado as entradas e tentando avaliar os possíveis extras, de modo a acomodarem as despesas que também eram controladas.

A imaginação, como a ciência, parece não ter limites. Por isso Agenor resolver ampliar sua capacidade de previsão. Sua lista, que antes só acomodavam aqueles reconhecidamente nas últimas, passou a incluir pessoas com leves achaques, com certos incômodos sazonais, até chegar a pessoas ainda gozando de boa saúde, senhoras dispostas e de tez corada, gente que ninguém poderia adivinhar que passaria dessa.

Com este procedimento sua lista crescia e enchia folhinhas de sua caderneta, como se ele estivesse anotando ali suas necessidades. Quando de sua lista diminuía um, ele acrescentava dois. E tudo era tão preciso e natural que parecia científico ou misterioso. Parece que à morte era sua empregada ou montara com ele uma sociedade.

Mas, como em todo comércio e empreendimento há altos e baixos, começou um período em que Agenor não conseguia achar ninguém em condições de figurar em sua lista. Não estranhou porque até em grandes casas comerciais havia desses mistérios sazonais. Mas continuou a dar baixa naqueles que a morte visitava. Graças a Deus, nesta parte a sua profissão não sofreu abalo. Continuou a riscar a lista toda semana, mas ficou preocupado com o fato de não conseguir acrescentar o nome de mais ninguém.

Numa manhã qualquer e comum como toda manhã de um dia da semana, depois de enterrar mais um de sua lista, Agenor sobressaltou-se. Notou que a lista já quase tomara toda a sua caderneta e que, riscando o nome do defunto desse dia, só lhe restava o verso da última folha.

Como o recém-enterrado era o último da última folha de sua caderneta, fato que ele não tinha notado até aquele momento, ele quis ver quem seria o próximo e virou a folha. Lá estava seu nome, Agenor Gomes da Silva, ali colocado por ele mesmo, na última página, para identificar aquela cadernetinha de sua propriedade. Arrancou a folha, amassou-a entre as mãos e atirou-a longe. Mas ele sabia que isto de nada adiantava. Ele seria o próximo. Como também sabia que aquilo era irremediável, pela primeira vez na vida não teve medo da morte.

APÊNDICE A – Autorização para produção e divulgação do site *As muitas vozes* com textos, obras, fotos, dados e informações de Geraldo Maciel

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE OBRAS
- DIREITOS AUTORAIS**

Eu, abaixo assinado, MARIA DE FÁTIMA SANTOS DE ARAÚJO (nome completo),
BRASILEIRA (nacionalidade), VIÚVA (estado civil),
PROFESSORA (profissão), portador(a) da Cédula de Identidade n.º
[REDACTED], inscrito(a) no CPF/MF sob n.º
[REDACTED], e-mail [REDACTED] residente e
domiciliado(a) na [REDACTED] Rua

[REDACTED] (endereço completo), considerando os direitos assegurados aos autores de obras literárias, artísticas e científicas insculpidos nos incisos XXVII e XXVIII do art. 5º da Constituição Federal, bem como nos termos da Lei Federal n.º 9.610/98, e do Decreto n.º 75.699/75, pelo presente termo e sob as penas da lei declaro e reconheço ser o único titular dos direitos morais e patrimoniais referentes as obras literárias de Geraldo Maciel de Araújo, direito transmitido pela Lei Federal n.º 9.610/98, incisos V e VI, quando, por morte do autor, transmitem-se a seus sucessores os direitos a que se referem o inciso IV. Declaro que AUTORIZO a utilização e/ou exploração da mencionada obra por parte de Marina Macedo Santos Martins inscrita no CPF 07365439459, especialmente na divulgação e promoção do site *As muitas vozes*, organizado pela mesma em sua pesquisa e doutorado pelo PPGLE UFCG, no qual haverá, também, divulgação de fotos, dados e literatura do autor.

A presente autorização é concedida a título gratuito, por 3 anos em território nacional e internacional, de forma irrestrita e contemplando, dentre outros meios: a reprodução parcial ou integral; edição; adaptação ou transformação da obra em vídeo, podcast ou áudio; distribuição da obra em meio público digital; divulgação da obra em mídias digitais, computador, microfilmagem, *pendrive* e demais formas de arquivamento do gênero.

Por ser expressão de minha livre e espontânea vontade, firmo este termo em 02 (duas) vias de igual teor e forma sem que nada haja, no presente ou no futuro, a ser reclamado a título de direitos autorais, conexos ou qualquer outro.

JOÃO PESSOA, 21 de AGOSTO de 2023

Autor da autorização (assinatura): Maria de Fátima Santos de Araújo

APÊNDICE B – Planos de aula do roteiro de leitura híbrido

PLANO DE AULA- AULA 1

DISCIPLINA: Literatura

TURMA: Ensino médio (1º/2º/3º anos)

TEMAS

- Introdução de leitura de contos da literatura regional (paraibana) e fantástica de Geraldo Maciel;
- Panorama de vida e obra de Geraldo Maciel;
- Exploração/Apresentação do *Site As muitas vozes*, criado para as turmas de ensino médio;

OBJETIVO GERAL:

- Ampliar o contato dos alunos com o gênero conto e a literatura fantástica e possibilitar a leitura da literatura paraibana por meio da convivência com textos de Geraldo Maciel (em sala e em ambiente virtual) com vistas à formação leitora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar, por meio da leitura do conto, a presença da atmosfera fantasiosa que o permeia;
- Promover comparações do conto lido com outros repertórios da turma, como: textos, filmes, séries, que envolvam o fantástico;
- Apresentar um panorama da vida e obra de Geraldo Maciel
- Explicar a funcionalidade complementar do *Site As muitas vozes* para nossas aulas e para a formação leitora;

Em todas as aulas, também teremos esses objetivos em comum:

- Incentivar o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo diante dos textos lidos;
- Estimular o compartilhamento coletivo da leitura;
- Refletir sobre as temáticas apresentadas nos contos de Geraldo Maciel e outros aspectos apontados pelos alunos;

CONTEÚDOS TRABALHADOS

- Leitura de contos
- Literatura fantástica
- Vida e obra de Geraldo Maciel

TEMPO (AULAS PREVISTAS)

1 hora de aula

MATERIAIS

- Conto *Doença, silêncio ou segredo*, de Geraldo Maciel (impresso e colocado dentro de um envelope);
- *Datashow*;

ORGANIZAÇÃO DA AULA 1 (1h):

- Acessar no *Site* a postagem da aula 1 e fazer previsões através do título (5 minutos)
- Leitura oral do conto *Doença, silêncio ou segredo* (10 minutos)
- Discussões e reflexões sobre o conto (25 minutos)
- Apresentação do panorama de vida e obra de Geraldo Maciel (10 minutos)
- Explorar e apresentar *Site As muitas vozes*, explicando sua funcionalidade para nossas aulas (10 minutos)

PLANO DE AULA- AULA 2

DISCIPLINA: Literatura

TURMA: Ensino médio (1º/2º/3º anos)

TEMAS

- Leitura de contos da literatura regional (paraibana) e fantástica de Geraldo Maciel;
- Criação de uma “nuvem de leitura”

OBJETIVO GERAL:

- Ampliar o contato dos alunos com o gênero conto e a literatura fantástica e possibilitar a leitura da literatura paraibana por meio da convivência com textos de Geraldo Maciel (em sala e em ambiente virtual) com vistas à formação leitora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Criar uma nuvem de leitura através de palavras-chave que representem a recepção dos alunos ao conto lido;

- Refletir sobre as principais palavras que compuseram a leitura da turma (o que isso significa? O que foi “apagado”? O que foi central? Etc)
- Perceber como o fantástico ocorre no conto;

CONTEÚDOS TRABALHADOS

- Leitura de contos
- Literatura fantástica
- Nuvem de leitura

TEMPO (AULAS PREVISTAS)

- 1 hora de aula

MATERIAIS

- Celular
- *Datashow*

ORGANIZAÇÃO DA AULA 1 (1h):

- Indicação de leitura (5 minutos)
- Leitura do conto “A grande explosão” (15 minutos)
- Produção simultânea da nuvem de leitura (15 minutos)
- Discussões e reflexões sobre as palavras-chave da nuvem; recepção dos alunos (25 minutos)

PLANO DE AULA- AULA 3

TURMA: Ensino médio (1º/2º/3º anos);

TEMAS

- Leitura de conto fantástico de Geraldo Maciel
- Apresentando o “estranho”
- Leitura comparativa (conto, poemas, música)

OBJETIVO GERAL:

- Identificar como o estranho ocorre no conto *O amor é quase eterno* de Geraldo Maciel e as relações de sentido entre esse texto e os poemas *Um beijo* e *Soneto de fidelidade* e a música *Dom de iludir*.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar, por meio da leitura do conto, a presença da atmosfera fantasiosa que o permeia;
- Compreender a presença do estranho no conto lido e nas leituras anteriores;
- Promover comparações do conto lido com os poemas ou a música propostos;

CONTEÚDOS TRABALHADOS

- O estranho
- Leitura comparativa do conto com poemas ou música

TEMPO (AULAS PREVISTAS)

- 1 hora de aula

MATERIAIS

- Computador

ESPAÇO:

- Laboratório da escola

ORGANIZAÇÃO DA TURMA:

- Duplas

ORGANIZAÇÃO DA AULA (1h)

- Ensinar alunos a fazer buscas de obras *on-line* (10 minutos)
- Leitura do conto *O amor é quase eterno* (20 minutos)
- Discussão do conto (20 minutos)
- Encaminhamento da atividade com o conto e outros textos (10 minutos)

PLANO DE AULA- AULA 4

TURMA: Ensino médio (1º/2º/3º anos);

TEMAS

- Leitura de conto fantástico de Geraldo Maciel
- Leitura comparativa (conto, poemas, música)

OBJETIVO GERAL

- Promover comparações do conto *O amor é quase eterno* com os poemas *Soneto de fidelidade* e *Um beijo*; e a música *Dom de iludir*.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ler oralmente os comentários de alguns alunos no *Site* em relação à leitura do conto e os outros textos;
- Socializar a leitura comparativa dos alunos a fim de construir uma leitura coletiva;

CONTEÚDOS TRABALHADOS

- O estranho
- Leitura comparativa do conto com poemas ou música

TEMPO (AULAS PREVISTAS)

- 1 hora de aula

MATERIAIS

- *Datashow*

ESPAÇO:

- Sala de aula

ORGANIZAÇÃO DA AULA (1h)

- Leitura dos poemas e da música (10 minutos)
- Leitura oral pelo professor de alguns comentários dos alunos (no *Site*) comparando o conto lido com algum dos poemas ou música. (10 minutos)
- Discussão sobre os comentários lidos e momento das duplas externarem sua recepção coletivamente, com a turma (30 minutos).

PLANO DE AULA- AULA 5

TURMA: Ensino médio (1º/2º/3º anos);

TEMAS:

- Conhecendo o conceito de literatura fantástica

OBJETIVO GERAL:

- Promover relações entre o conceito de fantástico e a leitura do conto O carro (e demais contos lidos nas aulas anteriores);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Apreender o conceito de fantástico dentro da literatura;
- Refletir sobre os contos lidos e a conceituação do gênero fantástico;
- Perceber como o fantástico se dá no conto “O carro”;

CONTEÚDOS TRABALHADOS

- A conceituação do fantástico
- Relações entre a conceituação e o conto “O carro”

TEMPO (AULAS PREVISTAS)

1 hora de aula

MATERIAIS

Celular (acesso ao *ChatGPT*), *Datashow*

ESPAÇO

Sala de aula

ORGANIZAÇÃO DA AULA (1h)

- Explicaremos aos alunos o objetivo da aula em
- questão: entender o conceito de fantástico para que possamos associar o que
- lemos até então com as características do gênero (5 minutos);
- Acesso ao *CHATGPT* como base para as discussões sobre o fantástico (indicar “comandos” aos alunos); a medida que as respostas vierem ler e acrescentar informações, tirar dúvidas etc (25 minutos);
- Leitura e discussão do conto “O carro” através de estudo dirigido (30 minutos- caso o tempo seja pouco, estender momento para a aula seguinte);

PLANO DE AULA- AULA 6

TURMA: Ensino médio (1º/2º/3º anos);

TEMAS

- O fantástico em outras artes (pintura e cinema)

OBJETIVO GERAL

- Investigar a construção da atmosfera de fantasia em outras artes como a pintura e o cinema.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre a presença do fantástico em outras artes, além da literatura;
- Construir relações de sentido entre o fantástico no cinema e pintura e nas obras lidas;
- Produzir *podcast* e *vlog* relacionados ao conteúdo da aula;

CONTEÚDOS TRABALHADOS

- A construção do fantástico na pintura e no cinema
- Produção de *vlog* e *podcast* relacionado ao conteúdo

TEMPO (AULAS PREVISTAS)

- 2 horas de aula

MATERIAIS

- Materiais impressos
- Computador

ESPAÇO:

- Sala de aula e laboratório

ORGANIZAÇÃO DA AULA (2h)

- Explicação de como ocorrerão as atividades. Eleição de dois monitores para acompanhamento das atividades (um na sala, outro no laboratório) e divisão dos grupos (20 minutos). Em seguida, os alunos já iniciam o trabalho em suas estações:

Estação 1 (em sala de aula) (50 minutos)

- Os grupos se reúnem, em sala de aula, para realizar as atividades propostas no roteiro. Eles terão cinquenta minutos para esse primeiro momento. Em seguida, seguem para a estação 2.

Estação 2 (no laboratório) (50 minutos)

- Os grupos se reúnem, no laboratório, para realizar as atividades propostas no roteiro. Eles terão cinquenta minutos para esse primeiro momento. Em seguida, seguem para a estação 2.

PLANO DE AULA- AULA 7

TURMA: Ensino médio (1º/2º/3º anos);

TEMAS

- Rede social na aula de literatura
- Produzindo *memes* e *posts* a partir da leitura

OBJETIVO GERAL

- Leitura, construção de sentidos e produção no meio digital

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ampliar campo de leitura relacionado ao conto “O coveiro” através de associações com conteúdo da rede social;
- Produzir *memes* e *posts* relacionados à recepção dos alunos.

CONTEÚDOS TRABALHADOS

- O fantástico através do conto “O coveiro”
- Produção no meio digital com base na leitura

TEMPO (AULAS PREVISTAS)

- 2 horas de aula (dias distintos ou não)

MATERIAIS

- Celular (caso nem todos tenham celular a atividade pode ser feita em dupla ou grupo, adequando-se às condições da turma)

ESPAÇO:

- Sala de aula

ORGANIZAÇÃO DA AULA (1h)

- Explicação de como ocorrerão as atividades (5 minutos)
- Leitura do conto *O coveiro* individual ou coletiva e compartilhamento de leituras (15 minutos)
- Pesquisas da hashtag o coveiro (#ocoveiro) no *Instagram* ou *Google* e resolução do estudo dirigido, individualmente (40 minutos)
- Terminar atividade em casa e retomar as produções dos alunos na aula seguinte (de preferência em outro dia);

APÊNDICE C – Roteiro para encaminhamento das atividades da aula 6, Estação 1 (em sala de aula) e Estação 2 (no laboratório de informática)

ESTAÇÃO 1 (em sala de aula)

Podem ser formados mais de um grupo para cada estação. Assim, o material disponibilizado deve ser duplicado para que cada grupo tenha o seu exemplar.

VOCÊS TÊM 45 MINUTOS PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE. EM SEGUIDA, SIGAM PARA A ESTAÇÃO 2, NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA, OK?

Até aqui lemos alguns contos da literatura fantástica, não foi? Pois bem, lembram daquela atmosfera fantasiosa e de mistério que envolvia as narrativas? Será que ela também pode ser impressa em outros tipos de arte?

- 1- A partir das pinturas 1, 2, 3 e 4 e 5 produzam um pequeno vlog literário ou podcast (de 5 a 7 minutos) em que discutam alguns aspectos relacionados à pintura. Deixamos como sugestão alguns pontos abaixo. Vocês podem discutir alguns deles, todos eles, e, claro, escolher pontos além destes para sua produção:



- Perceber como as cores, traços, figuras e situações representadas contribuem para a construção de sentidos que você entrevê na pintura;
- Refletir sobre os sentidos, as interpretações e possíveis relações destas pinturas com livros, filmes, séries, peças teatrais, animes, histórias em quadrinhos que vocês já conheçam.
- O fantástico está presente na pintura? Se sim, de que maneira?
- Vocês podem escolher uma ou algumas das pinturas para construir uma possível história e contexto pra ela;
- Se pudessem escolher 5 palavras-chave para definir as telas, quais seriam?



Dicas.....

- ✓ Para enriquecer suas produções pesquisem, através do celular, um pouco sobre as telas e os autores das pinturas.
- ✓ Leiam o material disponibilizado para o grupo, contendo algumas informações sobre o vlog literário e podcast, eles podem auxiliar vocês.
- ✓ Por fim, deixem o material produzido gravado nos seus celulares, pois ele será publicado em breve!

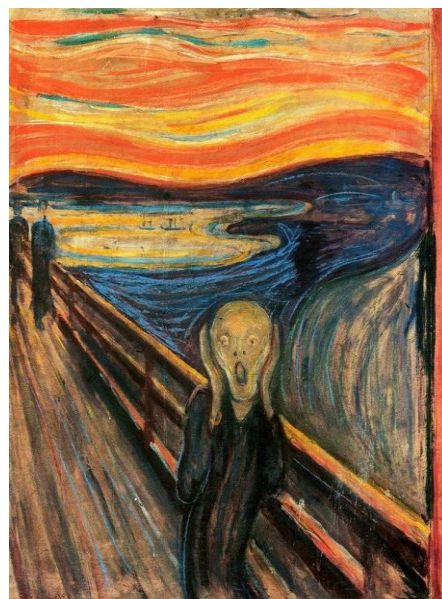
Obs: Caso queiram gravar o material em outro local da escola, falem comigo para combinarmos, ok?

Pinturas 1, 2, 3, 4 e 5 referentes à atividade sugerida

1- Marianne Stokes, *Morte e a Donzela* (1908)



2- Edvard Munch, *O grito* (1893)



3- Hugues Merle, *A Lunática de Etretat* (1871)



4- Tela de Otto Rap, *Deterioration of Mind over Matter* (1973)



5- Tela sem título de Zdzislaw Beksinski (1975)



Estação 2 (Laboratório de informática)

Podem ser formados mais de um grupo para cada estação. Assim, o material disponibilizado deve ser duplicado para que cada grupo tenha o seu exemplar.

VOCÊS TÊM 45 MINUTOS PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE. EM SEGUIDA, SIGAM PARA A ESTAÇÃO 1, LÁ NA SALA DE AULA, OK?

Até aqui lemos alguns contos da literatura fantástica, não foi? Pois bem, lembram daquela atmosfera fantasiosa e de mistério que envolvia as narrativas? Será que ela também pode ser impressa em outros tipos de arte?

1- Acessem o vídeo do Youtube contido no link a seguir:
<https://www.Youtube.com/watch?v=7Qk4CA3J6PU>.

Após assisti-lo...



Discutam e reflitam sobre isso

- A fim de entender um pouco do enredo do filme, caso não o tenham visto, pesquisem sobre ele e sobre a peça original que é representada ao final da trama, O Lago dos Cisnes.
- Observe o figurino, a dança, cores, gestos, movimentos, personagens e o espaço que compõem a cena. Em que eles contribuem para a sua interpretação sobre a cena? Reflita com os colegas sobre como esses elementos são ou não relevantes na encenação.
- A música de Tchaikovsky, que embala a cena, a favorece? De que maneira?
- O mistério, a fantasia, estão presentes nessa cena? Se sim, que aspectos te revelaram isso?
- Quais aspectos da cena mais chamaram atenção do grupo?



Depois, produzam:

- ✓ Após essas reflexões, produzam uma postagem, que será publicada no Site As Muitas Vozes, discutindo como o fantástico está presente não só na literatura, mas também em outras artes. Utilizem a cena do filme "Cisne Negro" como base para as reflexões, incluindo a relevância dos aspectos refletidos através dos pontos acima. Mas lembrem que vocês podem E DEVEM incluir no post outras referências como filmes, músicas, pinturas e séries que já conheçam, ok?

Apêndice D – Estudo dirigido referente à aula 7

ESTUDO DIRIGIDO

- 1- Coloque no *Google* ou no seu *Instagram* pessoal a *hashtag* seguinte: #ocoveiro. Quais as imagens ou textos que aparecem para você através dela? Tire o print de pelo menos três referências encontradas para depois compartilhar numa discussão oral com seus colegas.
- 2- Qual a semelhança semântica que você poderia fazer entre essas imagens ou textos da questão 1 e o conto lido?
- 3- Quais outros textos, livros, filmes, séries ou peças teatrais já vistos por você que se assemelham, de alguma forma, com essa narrativa? Cite essas possíveis semelhanças, intertextualidades e intersemioses.
- 4- No texto lido, como o gênero fantástico está inserido na narrativa? Que acontecimentos você considera, de certo modo, sobrenaturais?
- 5- Crie no aplicativo “*Canva*” (ou similar) um meme relacionado à narrativa lida que contenha o fantástico como plano central.
- 6- Crie uma postagem para o *Instagram* (no feed) com o intuito de despertar o interesse das pessoas que te seguem pela leitura desse conto, tendo como aspecto central o fantástico. Reflita: se você tivesse que “vender” essa leitura, como seria essa postagem? Insira aqui o seu post e indique a rede social ou ambiente digital onde você faria a publicação (Ex: Postagem na minha página do *Facebook*).