



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – *CAMPUS* DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL

SIDNEI LUIZ FLACH

**INSENSIBILIDADE, ESPETACULARIZAÇÃO E BANALIZAÇÃO DO
SOFRIMENTO EM CONTOS: PRÁTICAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO NO
NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CASCAVEL – PR

2024

SIDNEI LUIZ FLACH

**INSENSIBILIDADE, ESPETACULARIZAÇÃO E BANALIZAÇÃO DO
SOFRIMENTO EM CONTOS: PRÁTICAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO NO
NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira

CASCADEL – PR

2024

Flach, Sidnei Luiz

INSENSIBILIDADE, ESPETACULARIZAÇÃO E BANALIZAÇÃO DO
SOFRIMENTO EM CONTOS: PRÁTICAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO NO
NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL / Sidnei Luiz Flach;
orientadora Valdeci Batista de Melo Oliveira. -- Cascavel,
2024.

148 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Conto. 2. Insensibilidade. 3. Leitura. 4.
Interpretação. I. Oliveira, Valdeci Batista de Melo, orient.
II. Título.

SIDNEI LUIZ FLACH

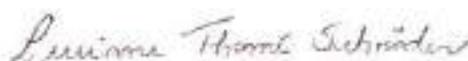
**INSENSIBILIDADE, ESPETACULARIZAÇÃO E BANALIZAÇÃO DO
SOFRIMENTO EM CONTOS: PRÁTICAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO NO
NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA



Orientador(a) - Valdeci Batista de Melo Oliveira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Luciane Thomé Schröder
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Francisco Xavier Frias Conde
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Cascavel, 07 de março de 2024.

AGRADECIMENTOS

O verso de João Cabral de Melo Neto: “Um galo sozinho não tece uma manhã” é metáfora pertinente a este momento. A voz que escreve é perpassada de muitas outras, que fizeram com que esta pesquisa fosse possível.

Aos familiares, pelo apoio incondicional.

Aos professores de todas as etapas de ensino pelo incentivo, com palavras e exemplos, em relação ao poder das palavras, da leitura e da literatura.

Às amigas de PROFLETRAS, Ana Paula e Viviani.

À banca de qualificação, professores Luciane, Sebastião e Xavier, pelas valiosas contribuições a esta pesquisa.

À professora Valdeci, pela oportunidade de ser seu orientando e por seu dedicado acompanhamento que norteou a presente dissertação e Unidade Didática.

Ao município de Missal, pela concessão da licença para qualificação profissional.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Como dois e dois são quatro

Sei que a vida vale a pena

Embora o pão seja caro

E a liberdade pequena [...]

(FERREIRA GULLAR, 1966)

FLACH, Sidnei Luiz. **Insensibilidade, espetacularização e banalização do sofrimento em contos:** práticas de leitura e interpretação no nono ano do Ensino Fundamental. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa nasce da convicção de que a literatura pode contribuir para a humanização das pessoas. Inseridos em uma cultura escolar em que o texto literário é comumente utilizado como pretexto para atividades metalinguísticas irreflexivas ou de mera decodificação, concorrendo com as modernas tecnologias, em uma sociedade que valoriza a leitura *fast-food*, praticada nas redes sociais, cabe à escola encontrar meios para desenvolver leituras críticas de mundo e, para tanto, a potência da literatura é ferramenta eficaz. A insensibilidade, que permeia as relações humanas, tem se agravado à medida que o contato vis-à-vis de outrora vai sendo substituído pelo contato virtual das redes sociais e, neste, muito comumente, o sofrimento alheio é transformado em um espetáculo a ser consumido e apreciado, exacerbando ainda mais a falta de empatia e conexão entre as pessoas. Diante do exposto, esta dissertação busca estimular o interesse pela leitura em turmas do nono ano do Ensino Fundamental, aumentando a proficiência leitora em contos que abordem a insensibilidade para com o próximo, levando o leitor a questionar as atitudes individuais e sociais perante a dor alheia. As atividades propostas visam aumentar a autonomia dos alunos frente ao texto, para que se sintam também produtores de sentidos. A escolha do conto deve-se à sua brevidade, que permite a leitura integral em sala de aula, e intensidade, pela capacidade de síntese e força expressiva desse gênero. A pesquisa foi desenvolvida dentro da perspectiva qualitativa interpretativista, de caráter propositivo. As reflexões teóricas de leitura embasam-se em autores como Kleiman (2002) e Solé (2014); as de interpretação em Jauss (1979), Iser (1999) e Eco (1994; 2015); acerca do conto em Poe (1993) e Cortázar (1974); sobre insensibilidade em Sontag (2003) e Bauman (2014). Após as considerações teóricas, há a proposição de uma Unidade Didática, dividida em seis módulos. Como *corpus* de análise, escolhidos pela abordagem da temática da insensibilidade humana, serão utilizados os contos: *O monstro*, *Amanhã eu volto* e *O suicida*, de Luiz Vilela; *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan; *Colinas como elefantes brancos*, de Ernest Hemingway; e *Angústia*, de Anton Tchekhov.

Palavras-chave: Conto; Insensibilidade; Leitura; Interpretação; Fundamental II.

FLACH, Sidnei Luiz. **Insensitivity, spectacularization and trivialization of suffering in short stories:** reading and interpretation practices in the ninth grade of Fundamental Teaching. 2024. Master thesis (Professional Master's in Letters) – State University of West Paraná, Cascavel, 2024.

ABSTRACT

This research stems from the conviction that literature can contribute to humanizing people. Inserted in a school culture in which the literary text is commonly used as a pretext for unreflective metalinguistic activities or mere decoding, competing with modern technologies, in a society that values fast-food reading, practiced on social networks, it is up to the school to find ways to develop critical readings of the world and, to this end, the power of literature is an effective tool. The insensitivity that permeates human relationships has worsened as the vis-à-vis contact of yesteryear has been replaced by the virtual contact of social networks, where, all too often, the suffering of others is transformed into a spectacle to be consumed and appreciated, further exacerbating the lack of empathy and connection between people. In view of the above, this dissertation seeks to stimulate interest in reading in ninth grade classes by increasing reading proficiency in short stories that deal with insensitivity towards others, leading readers to question individual and social attitudes towards the pain of others. The proposed activities aim to increase students' autonomy in relation to the text, so that they feel they are also producers of meaning. The short story was chosen because of its brevity, which allows it to be read in its entirety in the classroom, and its intensity, because of the genre's capacity for synthesis and expressive power. The research was developed from an interpretive qualitative perspective, with a propositional character. The theoretical reflections on reading are based on authors such as Kleiman (2002) and Solé (2014); on interpretation in Jauss (1979), Iser (1999) and Eco (1994; 2015); on the short story in Poe (1993) and Cortázar (1974); on insensitivity in Sontag (2003) and Bauman (2014). After the theoretical considerations, a Didactic Unit is proposed, divided into six modules. The short stories chosen for their approach to the theme of human insensitivity will be used as the corpus of analysis: *O monstro*, *Amanhã eu volto* and *O suicida*, by Luiz Vilela; *Uma vela para Dario*, by Dalton Trevisan; *Colinas como elefantes brancos*, by Ernest Hemingway; and *Angústia*, by Anton Tchekhov.

Keywords: Short story; Insensitivity; Reading; Interpretation; Elementary School II.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
E.F.	Ensino Fundamental
L.P.	Língua Portuguesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
U.D.	Unidade Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 ESTADO DA ARTE	15
2 LEITURA	28
3 INTERPRETAÇÃO.....	38
4 CONTO.....	46
4.1 TEÓRICOS DO CONTO.....	51
4.1.1 Edgar Allan Poe – teoria do conto.....	51
4.1.2 Anton Tchekhov – fatos mínimos, sugestões máximas.....	53
4.1.3 Horacio Quiroga – receitas.....	56
4.1.4 Julio Cortázar – fotografia e esfera.....	57
4.1.5 Ricardo Piglia – dois relatos	59
5 O CONTO E A INSENSIBILIDADE NAS RELAÇÕES HUMANAS	62
6 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	69
7 UNIDADE DIDÁTICA: CONTOS SOBRE A INSENSIBILIDADE HUMANA - ENCAMINHAMENTOS DE LEITURA E COMPREENSÃO	72
7.1 MÓDULO 1: O MONSTRO	73
7.2 MÓDULO 2: AMANHÃ EU VOLTO	79
7.3 MÓDULO 3: O SUICIDA	82
7.4 MÓDULO 4: UMA VELA PARA DARIO.....	85
7.5 MÓDULO 5: COLINAS COMO ELEFANTES BRANCOS	88
7.6 MÓDULO 6: ANGÚSTIA.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	102
ANEXO	107
Anexo 1: Unidade Didática	107

INTRODUÇÃO

O presente estudo nasce da convicção de que a literatura tem o potencial de transformar as pessoas, moldando suas perspectivas e expandindo seus horizontes. Oportuniza o envolvimento com personagens fictícios que podem distar no tempo e no espaço, conectando o leitor emocional e empaticamente com outras vivências, ampliando sua capacidade de compreender nuances existenciais da condição humana. Vivemos numa sociedade que tem tentado apagar a alteridade, criando cada vez mais sentimentos de indiferença nas relações humanas, impulsionados pelo acirramento das crises que assolam a humanidade nesse primeiro quartel do século XXI.

A escola, inevitavelmente, reflete as crises de uma sociedade que, além da dificuldade em lidar com a alteridade, enfrenta uma crescente complexidade comunicativa. Mesmo havendo uma profusão de informações digitais e impressas sem precedentes, o hábito de leitura, em especial a literária, e a capacidade de compreensão têm se tornado mais superficiais e limitados.

Visando a contribuir com os professores da Educação Básica que partilham dessas mesmas angústias, nosso objetivo geral é o estudo do gênero conto em narrativas que versam sobre a insensibilidade humana como proposta de atividade de leitura e interpretação. Para tanto, buscaremos como objetivos secundários: 1. Traçar um percurso teórico sobre o conto; 2. Analisar e refletir os contos selecionados; 3. Propor encaminhamentos de leitura e interpretação a partir dos objetivos 1 e 2; 4. Refletir sobre o tema da insensibilidade humana.

Muito se tem falado em leitura ou, mais especificamente, na crise de leitura que enfrentamos nas nossas escolas, que reverbera na sociedade brasileira em geral. Somado ao desinteresse geral por essa prática e, possivelmente por consequência, percebemos alunos das séries finais do Ensino Fundamental ou Médio apresentando sérias dificuldades até mesmo na resolução de questões de interpretação de informações literais/ explícitas, fato que se agrava sobremaneira frente a exercícios mais elaborados, tais como subentendidos ou na localização de informações implícitas.

Essa conjuntura é evidenciada nos resultados de avaliações externas como Prova Brasil ou Pisa que, em 2018, demonstrou que apenas cerca de 50% dos

estudantes brasileiros alcançaram o nível 2, ou acima, em letramento em leitura se comparado com 77,4% dos estudantes dos países da OCDE¹.

A escola, mesmo que tenha evoluído no sentido de tratar a língua baseada na concepção de Bakhtin como uma faculdade humana viva e dinâmica, de constituição social e histórica que não pode ser entendida fora do contexto, ainda, assim, reproduz em parte o que Faraco (1984), há quase quarenta anos, chama de “As sete pragas do ensino de português”: leitura não compreensiva, textos ‘chatos’, redações tortura, gramática-tortura, conteúdos programáticos inúteis, estratégias inadequadas e literatura-biografia do autor (decorebas de nomes e características das escolas literárias).

Uma breve análise dos nossos livros didáticos já nos dá claras indicações de que a leitura continua sendo explorada com um viés que não possibilita ao aluno ser o produtor de sentidos ou coprodutor, como define Geraldí (2010). Continuamos, em muitas situações, utilizando o texto literário, foco das atenções neste estudo, como mero pretexto para análises gramaticais ou exercícios de decodificação. Restringem-se as possibilidades de respostas a uma: a do professor ou a do livro didático.

O papel da escola deve ser possibilitar o acesso à leitura e, a partir dela, proporcionar um trabalho de interpretação, colaborando para que o discente possa, por meio da leitura literária, ter acesso ao sentido das obras, como afirma o filósofo e linguista búlgaro, Tzvetan Todorov:

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ministrar os conceitos recém-introduzidos por isso este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras - pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos (Todorov, 2009, p.89).

A premência do conhecimento do humano que a literatura é capaz de proporcionar é fulcral, ainda mais quando consideramos que não nos é dado conhecer plenamente o humano, pois sequer conhecemos a nós próprios e, mesmo depois de anos de conversas com psicólogos, psicoterapeutas e psicanalistas, ainda somos

¹ OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, organismo formado por 37 nações. Dados disponíveis em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/elatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

incompreensíveis a nós mesmos, agindo como não gostaríamos de agir, como diz o apóstolo Paulo na *Carta aos Romanos, 7:18-21*, quando afirma que não sempre realizamos o que desejamos, ou o poeta Sá de Miranda no poema *Comigo me desavim*, quando relata as dificuldades do eu-lírico em viver com seu próprio “eu” ou, ainda, o Hegel² metafísico, ao querer remediar a carência que o humano tem de si mesmo. Assim a escola é ou deve ser a instituição que contribui na condução do conhecimento do humano, como o saber, cuja necessidade de alargamento é indispensável.

Outro aspecto presente na escola, que inevitavelmente reflete a sociedade em que estamos inseridos, é a insensibilidade que permeia as relações humanas. O sofrimento alheio enquanto espetáculo tão comum nos vídeos, nos filmes, nas páginas pessoais e coletivas que circulam e infestam a rede virtual de relação/interação social. A falta de empatia, a violência física e psicológica tornada corriqueira acaba sendo assimilada como algo comum e aceitável, desde que não nos afete diretamente.

Em vista do contexto acima delineado, estabelecemos a seguinte pergunta de pesquisa: como estimular o interesse pela leitura, aumentando a proficiência leitora por meio do estudo de contos cujo tema é a insensibilidade com o próximo, tornando os alunos coprodutores de sentido?

Inseridos numa cultura que não valoriza a leitura literária, cabe à escola atuar sobre essa ausência, desenvolvendo práticas para que isso ocorra em sala de aula, oportunizando o contato com textos significativos, para que os alunos, por meio de seus conhecimentos prévios e considerando-os como sujeitos históricos e sociais, possam ressignificá-los.

Precisamos desmistificar a ideia de que se aprende a ler lendo, ainda que de fato isso possa acontecer, considerando a leitura como um fenômeno particular, mas impróprio para ser aplicado à escola. É nosso papel enquanto educadores compreender como a leitura funciona, quais aspectos cognitivos e metacognitivos são acionados nesse tão complexo processo, para propor encaminhamentos que, de fato, possam tornar nosso aluno um leitor proficiente.

A leitura deve ser encarada em seu aspecto interacional, não só teorizada desta forma, fato que pode ser facilmente comprovado com uma simples análise dos nossos

² HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Editora Vozes, 2001 (1807).

livros didáticos e encaminhamentos de leitura, em que a única voz autorizada e válida é a do professor ou a do próprio livro.

Nosso aluno precisa se entender como real produtor de sentidos e cabe ao professor orientá-lo quanto às possibilidades de interpretação que, obviamente, não são aleatórias, ainda que possam

variar amplamente desde o que denominamos de leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto (Orlandi, 2000, p.12).

Cabe ao professor interpretar com e não pelos alunos, verificando as possibilidades que o texto autoriza.

É necessário, também, oferecer textos que sejam significativos, que permitam ampliar os horizontes dos alunos, que permitam refletir sobre a condição humana. Por conseguinte, propomos o estudo de narrativas que abordem a falta de sensibilidade do ser humano para com seu próximo, mais especificamente em contos que, em vista de sua brevidade, permitem que sejam lidos integralmente em sala de aula.

Em pesquisas realizadas sobre o estado da arte, verificamos que, ainda que haja trabalhos com propostas didáticas sobre o gênero conto, não há o tema da insensibilidade, sobre o qual urge refletir. Nesse sentido, nossa pesquisa poderá contribuir, desde a formação do leitor literário, até uma conscientização sobre o esvaziamento de sentidos e sentimentos que a vida moderna vem agravando.

Esta dissertação estrutura-se em sete seções. Na primeira, realizamos um levantamento bibliográfico sobre *O Estado da Arte*, buscando pesquisas que abordem a formação do leitor, o estudo do gênero conto e a temática da insensibilidade direcionados ao Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar as pesquisas e a abordagem teórico-metodológica que estas realizaram. Na segunda seção, intitulada *A Leitura*, traremos algumas reflexões acerca dos procedimentos cognitivos e metacognitivos, visto que, enquanto professores de língua portuguesa, é imprescindível que conheçamos os processos envolvidos nesta complexa tarefa que é a leitura, de forma a estarmos aptos a interferir e propor encaminhamentos eficientes aos nossos alunos.

Em seguida, na seção *A Interpretação*, à luz das teorias de Jauss (1979), Iser (1999) e Eco (1994; 2015), examinaremos como o sentido se constrói na interação

entre leitor e texto. Na quarta, *O conto*, teceremos breves considerações acerca das origens e percurso desse gênero literário, desde sua origem na oralidade, sua constituição enquanto forma popular, até sua consolidação enquanto gênero literário com Edgar Allan Poe.

A quinta seção se ocupará da insensibilidade nas relações humanas, tema dos contos que serão utilizados na produção da *Unidade Didática*, direcionada aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Nela, buscaremos compreender as relações da insensibilidade com a sociedade capitalista e suas implicações.

A seção *Metodologia da pesquisa* trará a definição do tipo de pesquisa realizada, além dos direcionamentos tomados na produção da Unidade Didática. Nesta, apresentaremos uma breve exposição dos contos, considerações teórico-metodológicas e encaminhamentos direcionados ao nono ano do Ensino Fundamental.

1 O ESTADO DA ARTE

O estado da arte constitui-se num estudo exploratório para verificar o estágio do conhecimento científico acerca de determinada questão, problemática ou tema e, se possível, apontar as lacunas, dificuldades e contribuições nas pesquisas encontradas. Nesse viés, é pertinente a utilização da metáfora de os anões estarem sobre os ombros de gigantes³, visto que todas as pesquisas científicas se ancoram em anteriores, seja para endossá-las, refutá-las ou lançar novos questionamentos.

A busca por teses e dissertações relacionadas ao nosso tema de pesquisa foi realizada nos endereços eletrônicos do Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), do *Google Acadêmico* e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Em relação à temática *insensibilidade em contos para o Ensino Fundamental*, não foram encontrados resultados. Realizamos, então, buscas com as palavras *conto ensino fundamental* e outras análogas. Dentre os resultados, escolhemos os que enfatizam o processo de formação do leitor literário.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para o estado da arte

Autoria	Tipo	Título	Local e ano de publicação	Palavras-chave
Alice Xavier da Silva	Dissertação	O gênero conto: uma proposta de abordagem da construção do sentido do texto para o 9º ano do Ensino Fundamental	Universidade Federal do Tocantins, 2021	Sequência Didática. Conto. Produção textual.
José Moreira Filho	Dissertação	O conto na sala de aula do Ensino Fundamental: uma proposta de letramento literário	Universidade Federal da Paraíba, 2019	Letramento literário. Conto. Sexualidade.
Edson Pereira da Silva	Dissertação	Letramento literário no Ensino Fundamental: formação de leitores por meio do conto	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016	Letramento literário; Gênero conto; Formação de leitores; Ensino fundamental

³ “Os medievais, com seu exagerado respeito pela autoridade dos autores antigos, diziam que os modernos, embora ao seu lado fossem ‘anões’, apoiando-se neles tornavam-se ‘anões em ombros de gigantes’, e, deste modo, viam mais além do que seus predecessores” (Eco, 2008, p.12).

Aline de Azevedo Gaignoux	Dissertação	“Quem conta um conto aumenta um ponto”: trabalhando o gênero no 9º ano do Ensino Fundamental II	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014	Conto. Leitura. Escrita. Ensino.
Jorge Fernando do Nascimento Coimbra	Dissertação	Leitura do conto na escola: uma proposta metodológica para o oitavo ano do Ensino Fundamental	Universidade Federal do Pará, 2019	Ensino de Literatura; Letramento; Leitura; Conto.
Nilson Fernandes dos Santos	Dissertação	Leitura de contos: uma experiência literária no Ensino Fundamental	Universidade Federal do Pará, 2016	Ensino Fundamental. Experiência literária. Leitura de contos. Letramento literário.
Rosemimere Santos Alecrin	Dissertação	A formação do leitor crítico nos anos finais do Ensino Fundamental por meio da leitura de contos	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2020	1. Leitura 2. Intertextualidade. 3. Críticidade. 4. Letramento 5. Conto
Tatyana Guerra de Souza Lira Cavalcante	Dissertação	Leitura do texto literário no Ensino Fundamental II: a formação de leitores por meio do gênero conto	Universidade Federal da Paraíba, 2016	Leitura, literatura, conto, letramento literário.
Zélia Mônica Lima dos Santos	Dissertação	Literatura no Ensino Fundamental: Uma proposta para a leitura e produção de contos	Universidade Federal do Pará, 2018	Leitura literária; Formação do leitor; Contos amazônicos; Contos na escola.
Elaine Lopes de Oliveira Tavares	Dissertação	Leitura literária na escola: o conto como provocação	Universidade Federal de Goiás, 2017	Ensino. Educação Básica. Leitura. Fundamental II. Conto.
Flávio Jorge de Sousa Leal	Dissertação	Leitura de contos das obras “Literatura em minha casa”: uma proposta para o 9º ano do Ensino Fundamental	Universidade Federal do Pará, 2016	Leitura de textos literários; Ensino de Literatura; Conto; Sequência básica; Ensino Fundamental

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

À exceção das dissertações de Aline de Azevedo Gaignoux e Elaine Lopes de Oliveira Tavares, todas as demais foram elaboradas por mestrandos do PROFLETRAS. Cinco utilizam a sequência básica composta por motivação, introdução, leitura e interpretação em sua proposta metodológica: José Moreira Filho, Edson Pereira da Silva, Nilson Fernandes dos Santos, Tatyana Guerra de Souza Lira Cavalcante e Flávio Jorge de Sousa Leal, segundo o proposto por Rildo Cosson (2016). Todas se utilizam da pesquisa-ação, que objetiva que o pesquisador possa utilizar os dados para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Dentre as pesquisas apresentadas, escolhemos para análise as que mais se aproximam da nossa proposta de pesquisa.

Iniciamos com a dissertação do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS *O gênero conto: uma proposta de abordagem da construção do sentido do texto para o 9º ano do Ensino Fundamental*, de Alice Xavier da Silva, apresentada à Universidade Federal do Tocantins, em 2021.

Os objetivos do trabalho são, de acordo com a autora, reforçar a formação leitora por meio do gênero conto; discutir cenas de violência simbólica; promover uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem do conto através de leituras e práticas de análise linguística e produção textual para que o aluno compreenda o sentido do texto, sua estrutura e recursos expressivos.

A autora se pauta na perspectiva de Bakhtin (2016) e Marcuschi (2008) em relação ao discurso enquanto prática social dialógica e aos gêneros discursivos e em Koch e Travaglia (2011), entre outros, quanto à concepção de coesão, que se estabelece por meio de nexos que constituem o texto e coerência textual, que se relaciona com o sentido, sendo um princípio de interpretabilidade.

O conto, enquanto gênero textual, é abordado sem o necessário aprofundamento, apresentando apenas uma descrição geral de suas características básicas. Embora não conste nas palavras-chave ou resumo, a temática abordada nos contos é a violência simbólica, tanto racial quanto em relação às questões de gênero, no que respeita às mulheres.

Baseando-se em Faria (2010), cita a divisão na estrutura das narrativas tradicionais ou modernas que seriam constituídas de: situação inicial, de equilíbrio; desenvolvimento, em que ocorre o conflito; desenlace, que pode ser feliz, se o equilíbrio é recuperado, ou infeliz. Quanto ao conto, a autora cita as quatro etapas identificáveis neste: apresentação, complicação, clímax e desfecho.

Citando a função humanizadora da literatura, propõe a adoção de um modelo interacional de leitura, em que o leitor interage com o autor por meio de técnicas interpretativas para chegar às suas conclusões.

A Sequência Didática recomendada, seguindo a proposição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), constitui-se pela apresentação da situação, produção inicial, três módulos com atividades e produção final. São utilizados os contos *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector, *A moça tecelã*, de Marina Colasanti e *Maria*, de Conceição Evaristo. Nessa Sequência Didática, é dada ênfase a questões como estrutura e características do gênero conto, tipo de discurso, foco narrativo, além de questões subjetivas e inferenciais.

A dissertação de José Moreira Filho, discente do PROFLETRAS, intitula-se *O conto na sala de aula do Ensino Fundamental: uma proposta de letramento literário* e foi apresentada à Universidade Federal da Paraíba, em 2019.

O objetivo geral é, de acordo com o autor, promover o letramento literário com alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Pernambuco sobre a temática *o despertar da sexualidade*, a partir do gênero conto.

Os objetivos específicos são os de fomentar nos alunos o prazer de ler, levando-os ao conhecimento e à reflexão sobre questões que envolvam a sexualidade a partir do texto literário; levar os discentes a analisarem o conto literário, observando suas características e suas interligações com a realidade, além da produção de um conto a partir da temática abordada.

O autor pauta suas reflexões iniciais sobre literatura em Todorov (2014), para quem a literatura nasce dentro de um conjunto de discursos vivos; Candido (2006), que afirma que a literatura é um bem incompressível, um direito do ser humano, assim como a alimentação, saúde e moradia; Freire (1989), que afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, sendo texto e contexto indissociáveis.

Na sequência, baseando-se em autores como Kleiman (1995) e Cosson (2016), Filho (2019) conceitua os termos letramento, letramento literário e multiletramento, que vão além da alfabetização, enfatizando sua função da apropriação da escrita em conjunto com as práticas sociais com ela relacionadas.

Nesse estudo, o letramento literário é definido como a prática escolar que opera a leitura efetiva de textos literários, não os utilizando somente como meio de pesquisa de outros componentes curriculares. Ou seja, poderíamos aqui citar a máxima de Geraldi (1984), *o texto como pretexto*. Referenciando Cosson (2016), o autor afirma

que não se trata de promover a leitura por pura e simples estética, mas que seja organizada de acordo com os objetivos de formação do aluno.

O ato interpretativo é compreendido enquanto recriação da obra. As interpretações são múltiplas. O autor cita que “cada texto de natureza literária se pretende plural a diversas possibilidades interpretativas” (Filho, 2019, p.32). Aqui, convém destacar que, se a obra é passível de múltiplos sentidos, isso se deve ao caráter plural da obra e às vivências individuais do leitor, e não à intenção do autor, visto que, como afirma Eco (1991, p. 40)

[...] o autor produz uma forma acabada em si, desejando que a forma em questão seja compreendida e fruída tal como a produziu; todavia, no ato de reação à teia dos estímulos e de compreensão de suas relações, cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual.

A linguagem literária, como afirma o autor da dissertação, não possui estabelecimento de compromissos com o modo de entendimento social de outras esferas do pensamento. As regras de condicionamento social embasadas pelos valores imperativos de ordem moral, religiosa, filosófica, participam de uma obra literária por fazerem parte da sociedade, mas o chamado politicamente correto não pode ditar a lógica de funcionamento da expressão artística.

De acordo com o autor, a escolha do conto deve-se ao fato de esse gênero literário possuir bastante prestígio na faixa etária do Ensino Fundamental, por serem narrativas curtas e girarem em torno de um único conflito, com poucas personagens e que desafiam a fantasia ao sabor das aventuras, duelos, mergulhos na subjetividade e outros contextos.

Na sequência, aponta a pertinência da escolha por ser um “... dos gêneros literários mais populares da Literatura e a pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula está no fato de o mesmo estar envolvido entre os gêneros que apresentam algum tipo de diversidade, tanto de cunho social, quanto de formação” (Filho, 2019, p.35). Com relação a esta afirmação, cumpre lembrar que a fluidez se constitui a característica de todos os gêneros literários.

Para conceituar o conto, o autor se embasa em Moisés (2006) que define o gênero a partir de sua unidade de tempo, tema e ação, enquanto situação dramática carregada em que tudo à volta funciona como satélite, sem força dramática.

Na sequência, Filho (2019) explicita a escolha da temática a ser abordada, o despertar da sexualidade que, para ele, representa um ponto recorrente em discussões entre alunos, em questionamentos aos professores, sendo motivação para práticas de *bullying*, violência ou até o silenciamento. Também cita os PCNs (1998), que abordavam a orientação sexual como um dos Temas Transversais e que a BNCC (2017) passou a mencionar de sexualidade. O autor enfatiza a importância da abordagem do tema, pois as pesquisas veiculadas nas mídias sociais indicam que quanto mais elevada a escolaridade, maior a proteção contra infecções sexualmente transmissíveis e menor o índice de natalidade.

Para a compreensão do sujeito aluno, o autor, baseando-se em Hall (2011), apresenta três concepções de sujeito: do Iluminismo, um indivíduo unificado, centrado, com a consciência pessoal como ponto principal de emanção da força produtiva para o processo de constituição da identidade; sociológico, cuja consciência pessoal se desloca para a relação com outras pessoas; pós-moderno, sem identidade fixa, essencial ou permanente, em constante mutação e transformação

Segundo o autor, é para esses alunos, sujeitos pós-modernos do século XXI, repletos de dúvidas, que devem ser defendidas posturas que valorizem o posicionamento dialógico e interacionista, que fundamenta e favorece o sujeito sociológico que deve ser resgatado nas práticas interpretativas.

Os contos escolhidos para a abordagem da temática da sexualidade foram *Conto de verão Nº 2: Bandeira Branca*, de Luís Fernando Veríssimo (1979) e *O primeiro beijo*, de Clarice Lispector (1971).

Como abordagem metodológica foi utilizada a sequência básica de Cosson (2016) composta por: motivação, em que os alunos são preparados para o contato com o texto; introdução, em que são apresentados o autor e a obra; leitura, que deve ser acompanhada pelo professor tendo em vista objetivos estabelecidos; interpretação, que acontece em dois momentos, um interior, que passa pela decifração e o exterior, em que os sentidos são construídos coletivamente. A atividade culminou com a produção de contos pelos alunos.

A dissertação *Letramento literário no Ensino Fundamental: formação de leitores por meio do conto*, de 2016, foi elaborada por Edson Pereira da Silva, discente do PROFLETRAS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em 2016.

O objetivo geral dessa pesquisa foi a implementação e análise de uma proposta de oficinas temáticas de leitura literária de contos da obra *Festa do picadeiro*, de Audifax Rios (2007), direcionadas ao sexto ano do Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir com o letramento literário dos discentes.

Como objetivos específicos, o autor destaca: motivar os alunos para a leitura do texto literário; identificar as experiências dos alunos com as práticas de leitura; investigar a relevância das oficinas para a formação do leitor com base nos depoimentos escritos dos alunos em portfólio e em rodas de conversa; sugerir uma proposta de oficinas de letramento literário, voltadas para professores de Ensino Fundamental, considerando as ações pedagógicas vivenciadas durante a aplicação das oficinas de práticas de leitura literária.

Numa reflexão inicial, são apontadas as deficiências do ensino de literatura no nosso país, muitas vezes relegado às editoras com os livros didáticos e paradidáticos, que têm substituído os professores em sua tarefa de preparar aulas. Desvaloriza-se, assim, a leitura literária, restando os fragmentos e textos incompletos trazidos pelos livros didáticos.

Destacando as poucas propostas de letramento literário existentes para o Ensino Fundamental, o autor propõe o desenvolvimento de práticas de letramento literário, visando a melhorar a leitura voltada ao texto literário, por meio da elaboração de um caderno pedagógico e oficinas de práticas de leitura.

Na sequência, são tecidas considerações acerca dos termos letramento, letramento literário e multiletramentos que, como vimos na dissertação anterior, dissociam-se da alfabetização. Enquanto esta é compreendida de forma limitada no tempo e objetivos, o letramento e suas variantes se referem aos diversos usos sociais que se fazem da leitura e da escrita.

Segundo o autor, são muitos os entraves para a leitura em nosso país, como a falta desse hábito nas famílias, os novos meios de informação, além da falta de estímulo em casa e na escola. Ressalta que o aluno lê na escola, no entanto, o importante não é o ato de ler, mas como se lê. O texto literário requer estratégias diferenciadas de leitura, se comparado a textos do tipo instrucional ou injuntivo.

Neste sentido, baseado em Leffa (1996), são apresentadas algumas concepções de leitura. A primeira, centrada no texto, bastando ao leitor decodificá-lo. A segunda, centrada no leitor, em que este levanta hipóteses, testa-as e vai atribuindo sentido ao texto, excluindo o papel do autor. A terceira concepção, apresentada como a que norteará o trabalho da dissertação, é de cunho interativo, que considera a tríade autor/leitor/texto, e entende a leitura como um ato complexo em que o leitor aciona não só conhecimentos linguísticos, mas também outros saberes como o conhecimento de mundo.

Quanto à concepção de literatura, é utilizada a definição de Candido (2004) enquanto bem incompressível, pelo seu efeito humanizador e enquanto instrumento de instrução e educação.

A leitura dos diversos gêneros, assim como a do texto literário, precisa ultrapassar o uso para aulas de gramática, a leitura em voz alta sem objetivo específico ou apenas para responder questões de compreensão trazidas pelo livro didático. O autor traz a definição de Soares (1999), que julga que a escolarização da literatura é inevitável, mas muitas vezes é inadequada pela imposição de normas e horários na biblioteca, leitura que visa ao preenchimento de fichas, resumos, textos fragmentados ou sempre dos mesmos autores no livro didático.

Referenciando Cosson (2012), afirma que a literatura tem papel formador passando pela: aprendizagem da literatura, por meio da experiência, saber relacionar aquilo que se lê com sua própria vida e a do outro; aprendizagem sobre a literatura, que envolve os conhecimentos de história, teoria e crítica; e aprendizagem por meio da literatura, que provoca o caráter formativo e possibilita aos alunos a formação de saberes e habilidades que os farão mais competentes na interpretação de textos literários, levando tudo isso para suas vidas, fora da escola.

Baseado em Colomer (2007), o autor justifica a escolha do gênero conto por ser a aprendizagem leitora que mais se beneficia dos métodos de ensino de fora da escola, dos conhecimentos das narrações naturais que o aluno presencia, do costume social de contar histórias. Cabe à escola ampliar esses saberes dos alunos para que criem o gosto por contos e, posteriormente, por outros gêneros literários.

Citando Busatto (2003) e Gotlib (2006), comenta sobre a origem oral dos contos e sobre suas características fundamentais, em especial a concisão, cabendo à imaginação dar continuidade à narrativa. O conto é, para o autor, uma porta de entrada para a educação literária, pois amplia também a competência cognitiva desde cedo,

ajudando no raciocínio e enriquecendo o vocabulário que vai auxiliar tanto na oralidade quanto na escrita.

A proposta de oficinas de letramento foi implementada utilizando a sequência básica de Cosson (2012), composta por motivação, introdução, leitura e interpretação, que já explicitamos concisamente na análise da dissertação anterior.

A dissertação de Aline de Azevedo Gaignoux, *Quem conta um conto aumenta um ponto: trabalhando o gênero no 9º ano do Ensino Fundamental II*, foi apresentada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2014.

O estudo parte das seguintes indagações: Como trabalhar a leitura e a escrita no Ensino Fundamental II? Como formar jovens leitores? Como despertar o gosto pelo texto literário? Como trabalhar a produção do texto escrito com os jovens?

O objetivo da pesquisa é a apresentação de uma proposta didática para o trabalho com o gênero conto na sala de aula, visando à formação do leitor e o desenvolvimento da produção escrita, ressaltando a importância do texto literário na sala de aula, com base em experiência efetivamente vivida com os alunos.

A autora justifica a escolha do nono ano por ser a última etapa do Ensino Fundamental, em que se espera que os alunos já tenham conhecimentos acerca de diversos gêneros textuais e já estudaram e produziram textos com diferentes modos de organização: narrativos, expositivos, argumentativos, injuntivos e descritivos.

A escolha do gênero é atribuída a três motivos: ser um dos gêneros de leitura que mais agradam à autora; a predileção desta por Lima Barreto e Machado de Assis, que além de outras formas narrativas, são autores de contos; apresentar uma narrativa curta que possibilita a leitura em sala com a turma.

A autora enfatiza que o principal objetivo das aulas de língua portuguesa é capacitar os alunos a compreenderem e produzirem textos com eficiência, condição básica para quem deseja atuar ativamente nas diversas esferas da sociedade.

Para que esse objetivo se cumpra, a língua deve ser compreendida como prática de atuação interativa, um “lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos” (Koch, 2008, p.7). A leitura, portanto, exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, visto que é uma atividade interativa de produção de sentidos.

A autora cita Jouve (2002), que classifica o processo de leitura em cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. Jouve destaca ainda outro aspecto relevante no processo de leitura: seu estatuto de

comunicação diferida, ou seja, leitor e autor não compartilham um mesmo espaço e tempo. Se essa distância traz dificuldades na leitura de textos que visam informar, enriquecem os textos literários, pois os abrem a uma riqueza de interpretações. Esta pluralidade, no entanto, não deve ser confundida com qualquer interpretação, pois como texto a “obra é aberta”, mas não é escancarada.

Na sequência, Gagnoux (2014) define a especificidade e a importância do texto literário que se caracteriza pela sua relevância no plano da expressão. Afirma que “Outra característica significativa é o aspecto conotativo do texto literário, ou seja, a criação de novos significados: enquanto o texto não literário aspira a denotação, aquele com função estética busca a conotação” (Gagnoux, 2014, p.26). Embora concordemos quanto à carga conotativa dos textos literários, devemos lembrar que nem todos os textos não literários buscam a denotação. Exemplos são os textos publicitários, que fazem uso intensivo de figuras de linguagem para alcançarem seus objetivos de persuadir os consumidores.

Baseada em Compagnon (2012), a autora frisa a importância do texto literário enquanto exercício de reflexão e experiência da escrita, que responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo, com poder de contestar a submissão ao poder.

Na sequência, afirma que o gosto pela leitura não nasce com o indivíduo, ele precisa ser estimulado. Primeiramente pelo professor, que deve ser um amante da leitura e, assim, despertar o interesse dos alunos. Em seguida, pela apresentação de textos que despertem a atenção pelo assunto ou pela linguagem mais próxima para que, posteriormente, no processo de amadurecimento do leitor literário, outras leituras surjam, aumentando o grau de complexidade e postura crítica dos alunos leitores.

A autora referencia Geraldini (2008, p.99) para quem “a qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto depende – e muito – de seus mergulhos anteriores. A quantidade ainda pode gerar qualidade.” O leitor se forma continuamente no decorrer de suas leituras.

Gagnoux (2014) afirma que, se na escola o ato de leitura é, inevitavelmente, acompanhado e avaliado pelo professor, isso não pode se constituir em sua principal finalidade. É necessário aproximar a leitura do universo que o aluno conhece e que lhe interesse.

Para resgatar o prazer pela leitura, a autora propõe a realização do Círculo do Livro, em que os alunos escolhem o livro, que após lido é apresentado à turma e são

realizadas trocas de experiências de leitura. O importante aqui é a quantidade de leituras realizadas, seguindo a citação anterior de Geraldí (2008), de que a quantidade venha a gerar a qualidade, que se aprende a ler lendo.

A seguir, a autora apresenta a definição dos gêneros textuais enquanto formas relativamente estáveis de textos e que devem ser os pontos de partida para as aulas de Língua Portuguesa. Baseada em Antunes (2009), afirma que

[...] o estudo do gênero possibilitaria identificar a intenção global subjacente a cada texto e os objetivos particulares de cada parágrafo; prever o(s) destinatário(s) e suas condições de participação no curso do evento comunicativo; estabelecer os critérios de ordenação e sequência dos vários segmentos do texto, em respeito à sua estrutura esquemática; seguir as normas de paragrafação e as convenções de apresentação de cada gênero; analisar e sistematizar as noções e normas gramaticais e lexicais próprias de cada gênero e das condições de circulação desse gênero (Gaignoux, 2014, p.35).

Além dos gêneros, que pertencem ao plano extratextual, visto que estão relacionados às finalidades dos textos e às situações comunicativas em que são produzidos, há os modos de organização do discurso que pertencem ao plano intratextual e focam na estrutura interna. Estes são classificados por Oliveira (2007) em: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo.

O que define o modo de organização narrativo é a mudança de situação, a transformação. É um relato de determinada sequência de acontecimentos reais ou inventados. As narrativas estão presentes em todos os lugares e tempos e são transmitidas em diversas linguagens. Referenciando Cabral e Minchillo (1989), a autora afirma que uma narrativa, por mais simples que seja, apresenta ação, personagens, narrador, espaço e tempo. Quanto às fases da narrativa, Garcia (2007) afirma que se estrutura a partir da exposição, complicação (conflito), clímax e desfecho.

Em relação ao gênero conto, a autora apresenta um breve histórico, seguido de algumas definições, em especial a do conto enquanto unidade dramática, com uma única ação que centraliza todo enredo.

Os contos escolhidos, como exposto anteriormente, são de Machado de Assis e Lima Barreto. A autora enfatiza a importância da utilização dos clássicos, visto que, se é importante que a escola apresente textos que se aproximem do mundo dos estudantes num primeiro momento, não pode ficar limitada a isso.

O trabalho com os contos foi realizado a partir dos círculos literários, nos quais a leitura realizada em voz alta pelo professor era o ponto de partida para a realização das atividades. A autora salienta que a ideia dos círculos se vincula às propostas de leitura de Pennac (1993) e Yunes (2009).

As atividades iniciaram com um trabalho de pesquisa sobre a biografia dos autores, em que os alunos, em grupos, expuseram as informações. Para exemplificar, descreveremos sucintamente os encaminhamentos dados em relação ao conto *A cartomante*, de Machado de Assis. O conto foi dividido em quatro partes. Após a leitura das duas primeiras partes, houve elaboração de hipóteses quanto à relação existente entre as personagens e sobre suas características psicológicas; na terceira parte houve uma análise das descrições realizadas pelo narrador e a produção de desfecho para o conto; após a leitura do desfecho houve uma discussão sobre a diferença do final proposto pelos alunos e o desfecho dado pelo autor.

Com relação aos demais contos, foi dada ênfase a aspectos como características psicológicas das personagens, análise da linguagem utilizada pelo autor, além da realização de júri simulado e debate sobre o racismo no Brasil.

Percebemos que todas as dissertações partem da problemática da formação deficitária do leitor literário vivenciada nas escolas do nosso país. Colocando-nos em ombros de gigantes, pensamos que nossa pesquisa pode contribuir no sentido de buscar encaminhamentos metodológicos que coloquem o aluno no papel de coautoria do texto.

Ademais, notamos na pesquisa bibliográfica que não há pesquisas acadêmicas em nosso país que abordem o trabalho com contos com a temática da insensibilidade humana voltados para o Ensino Fundamental. Pensamos que é imprescindível refletir sobre esse tema, visto que a internet, as mídias e redes sociais têm favorecido o isolamento e criado o que se tem convencionado chamar de bolhas sociais, em que um grupo de pessoas com interesses em comum se une, isolando as demais num tratamento que vai da indiferença ao ódio e violência⁴, como presenciamos nas últimas eleições presidenciais.

⁴ Um levantamento feito pela UniRio indica que os casos de violência política cresceram 335% no Brasil nos últimos três anos. Foram identificados 214 registros no primeiro semestre de 2022, enquanto o país teve 47 casos no mesmo período de 2019, ano em que o estudo começou. Dados disponíveis em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/07/13/com-214-casos-em-2022-violencia-politica-cresceu-335percent-no-brasil-em-tres-anos.ghtml>. Acesso em 6 jun. 2023.

Por fim, esperamos que uma melhor compreensão sobre o funcionamento da leitura e do gênero conto, além de uma Unidade Didática pensada para os alunos do nono ano do Ensino Fundamental, possam ser apoio aos professores das escolas públicas do nosso país.

2 A LEITURA

Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se enlaçarem pelas interações.

(Bartolomeu Campos Queirós)

O ato de ler não é tarefa fácil, vai muito além da mera decodificação de caracteres. Complexos mecanismos cognitivos precisam ser ativados. Como afirma Kleiman (1989), conhecer este processo é fundamental para trabalhar com leitura. Conforme a autora, um leitor proficiente lê aproximadamente 200 palavras por minuto, o que é variável de acordo com o conhecimento que o leitor tem do texto.

Podemos aqui fazer algumas inferências: a leitura será mais ágil se o gênero for de maior familiaridade, se o léxico for acessível, se houver um objetivo de leitura, se o texto oferecer pistas para as palavras desconhecidas, se o conhecimento prévio do leitor for suficiente para preencher as eventuais lacunas de compreensão.

Outra constatação realizada por Kleiman (1989) é que o movimento dos olhos não é contínuo no processo de leitura, mas sacádico, ou seja, o olho se fixa num determinado ponto do texto e salta para um ponto mais adiante. Este movimento, ainda de acordo com a autora, não é somente progressivo, mas também regressivo, ou seja, o leitor provavelmente estaria voltando para corrigir uma possível inconsistência. Este movimento regressivo será mais necessário e os saltos menos ágeis quanto mais complexo o texto.

Isso nos faz considerar que leituras herméticas sejam desestimulantes aos nossos alunos, visto que cada item lexical desconhecido merecerá uma atenção especial do leitor, que faz com que a leitura não flua. Fazendo uma analogia ao aprendizado de uma língua estrangeira por um leitor proficiente em sua língua materna: se houver excesso de palavras desconhecidas, a leitura se torna enfadonha, não há como pensar numa fruição estética de leitura em tal situação.

Ao deparar-se com palavras desconhecidas, o leitor proficiente utiliza-se de estratégias: identificar tema e contexto e realizar inferências. Pensemos na palavra *imolação*. Se utilizada isolada de contexto significativo, com alunos de nono ano, possivelmente não lograremos que saibam o que significa. Agora, imaginemos essa palavra no conto *O barril de amontillado* (*O barril de amontillado e o Demônio da*

perversidade, 2009), de Poe. Sabendo haver clara intenção de vingança do protagonista Montresor dirigida a seu “amigo” Fortunato, a mesma palavra no excerto seguinte “Dava-me um certo prazer imaginar que, se Fortunato lesse meus pensamentos, saberia que meus sorrisos se originavam da ideia de sua imolação” (Poe, 2009, p.5) ganha significados ao leitor. O contexto permite inferir que se trata de palavra de teor profundamente negativo.

Outra característica de um leitor proficiente é a identificação dos dêiticos no decorrer do processo de leitura, de elementos de coesão e percepção do processo de articulação textual que, por vezes, constituem um entrave aos nossos alunos, - mas não comuns aos bons leitores - acostumados à ordem canônica do sujeito e predicado explícitos, tão comuns em nossas atividades em livros didáticos. Desse modo, no fragmento “Ao dizer isso, remexi a pequena pilha de ossos, de onde tirei argamassa. Em outro canto da cripta havia tijolos. Com minha colher de pedreiro, usei esses materiais para fechar a entrada da armadilha” (Poe, 2009, p.10), espera-se que a referência do pronome demonstrativo *esses* à argamassa e tijolos seja compreendida. O movimento de olhos num leitor em formação possivelmente seja regressivo neste momento, já que terá que voltar aos períodos anteriores para identificar quais seriam esses materiais.

No ato da leitura, os traços no papel precisam ser convertidos em significados. Kleiman (1989) referencia três tipos de memória envolvidas nesse processo.

Primeiramente, os traços, sejam letras ou palavras, tornam-se uma imagem acústica ou visual. Numa leitura silabada, é preciso que estas sejam armazenadas em algum local até que, somadas a outras, tornem-se uma unidade significativa. Segundo a autora, este tipo de memória, denominada de imediata ou de curto prazo, é capaz de guardar de cinco a nove elementos significativos, sejam letras, sílabas ou palavras.

Quando essa memória é esvaziada, se portadora de sentido, ficaria, segundo a autora, armazenada no segundo tipo de memória, a profunda, com todo nosso conhecimento; se não significar, é esquecida.

Um terceiro tipo de memória seria a intermediária, “cuja função é a de manter a informação num estado de ciência, ou de alerta, mais acessível” (Kleiman, 1989, p.17). Ou seja, quando lemos um material sobre determinado assunto, ficamos mais alertas a informações relacionadas a ele. Numa leitura relacionada à aquisição da leitura, os conhecimentos relativos ao tema ficam latentes, ao passo que se surgisse algo relacionado à aritmética causaria imediato estranhamento.

Compreender o processo de leitura é fundamental, visto que nosso objetivo é trabalhar com leitores em formação e, para tal, Kleiman (2002) postula duas estratégias, as cognitivas e as metacognitivas. Nestas, o leitor possui um controle consciente e consistem em avaliar constantemente a própria compreensão do texto e em estabelecer objetivos para a leitura; naquelas, entra em jogo o conhecimento da gramática implícita do leitor, inconsciente.

Com relação às estratégias metacognitivas, Kleiman (2002, p. 51) afirma que

O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender.

Assim, é necessário que nossos alunos tenham objetivos de leitura claros para que possam refletir se os mesmos estão sendo alcançados, ou seja, ir em busca do que interessa. Se o objetivo for analisar como o autor de um editorial constrói sua argumentação, deve saber a função que as conjunções e modalizadores exercem. Se for a elaboração de um resumo, depreender o essencial em relação ao acessório. Se o objetivo for analisar os elementos de uma narrativa, compreender as estratégias utilizadas pelo narrador desde a situação inicial para construir conflito, clímax e desfecho.

Solé (2014) corrobora a ideia de que os objetivos de leitura são imprescindíveis e variados, como ler por prazer, localizar informações, devanear, seguir instruções, refutar ou confirmar um conhecimento prévio. A interpretação que realizamos depende em grande parte dos objetivos de leitura que temos.

Com os objetivos claros, o leitor proficiente saberá quando eles não estão sendo atingidos. Se for em função do léxico, elaborará estratégias para compreendê-lo, poderá retornar a leitura a um momento anterior, procurará pistas conceituais ou, se necessário, recorrerá ao dicionário se julgar que a compreensão global poderia ser prejudicada.

Para que a compreensão de fato ocorra, Solé (2014) afirma que

é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos –

conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias, etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura (Solé, 2014, p. 61).

Mesmo numa atividade de leitura enquanto apreciação estética, o leitor deve ter seus objetivos claros. Deve, neste caso, saber o que lhe apraz, ter a autonomia de ir à biblioteca escolher suas preferências. Para estimular essa variedade de leitura, é necessário que o professor também seja um leitor. É no mínimo incoerente dizer que se constitui numa prática de suma importância se não há a referência do professor-leitor, opinião presente no prefácio redigido por César Coll à obra *Estratégias de leitura*, conforme se lê abaixo:

Mas receio que, sem uma mínima capacidade de sentir prazer e gosto pela leitura, será difícil que consigamos desenvolver esta mesma capacidade em nossos alunos. E se não o conseguirmos, dificilmente poderemos aspirar a que eles cheguem a ser bons leitores (Coll, 2014).

Solé (2014) reforça essa opinião acerca da importância do professor ser também um leitor e assim poder motivar seus alunos

Os alunos não vão acreditar que ler – em silêncio, só para ler, sem ninguém lhes perguntar nada sobre o texto, nem solicitar nenhuma outra tarefa referente ao mesmo – tenha a mesma importância que trabalhar a leitura – ou qualquer outra coisa – se não virem o professor lendo ao mesmo tempo que eles. É muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura consiga transmiti-lo aos demais (Solé, 2014, p. 121).

Quanto à pertinência da leitura enquanto fruição, Geraldi (1984, p. 86) afirma que “Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de ‘incentivo à leitura’ ”. Essa modalidade de leitura requer momentos em que os alunos possam livremente escolher o que almejam ler, alternando com obras sugeridas pelo professor para que se desenvolva o interesse dos estudantes por materiais esteticamente mais bem elaborados. Tanto o hábito de leitura quanto a diversidade dos materiais lidos devem ser estimulados pelo professor, visto que não são inatos, mas precisam ser criados e aperfeiçoados.

Para o desenvolvimento das atividades cognitivas, ou seja, das operações que realizamos de modo inconsciente, recorrendo à nossa gramática implícita e ao vocabulário internalizado, Kleiman (2002) propõe o ensino de habilidades linguísticas que:

[...] envolveria fazer um trabalho com o texto que visasse, por um lado, desenvolver a capacidade do aluno para usar seu conhecimento gramatical implícito (morfossintático e semântico), e, por outro lado, a sua capacidade de identificar palavras mediante reconhecimento visual instantâneo (Kleiman, 2002, p.66).

Para aprimorar o desenvolvimento desse conhecimento implícito, a autora cita o trabalho com itens que sejam potenciais dificultadores de compreensão, além de outras habilidades como

[...] a capacidade para apreender o tema e estrutura global do texto, para inferir o tom, intenção e atitude do autor, para reconstruir relações lógicas e temporais, bem como para realizar atividades de apropriação da voz do autor, resumindo, recontando, respondendo perguntas sobre o texto (Kleiman, 2002, p.66).

Com relação ao vocabulário, a autora propõe estratégias de inferência lexical a partir do contexto ou de pistas linguísticas. Na maioria dos casos, o próprio contexto já dá ao leitor proficiente uma ideia da significação da palavra (como expusemos acima com relação à palavra imolação).

Em outros casos, a palavra se insere num campo semântico que nos permite inferir o que possa significar. No início do conto *O barril de amontillado*, de Poe, por exemplo, lemos “*Crápula*, porco, sujo, nojento” (Poe, 2009, p. 05). Ainda que nosso leitor não conheça a palavra *crápula*, o contexto elucidará um sentido com base nos adjetivos que a acompanham. No seguinte excerto do mesmo conto “Sentia cada sílaba como se fossem *falanges* de dedos firmes” (Poe, 2009, p. 05), espera-se que o contexto auxilie o leitor na significação de *falanges* como partes integrantes dos dedos.

É importante ressaltar que nem todas as palavras necessitam de um sentido preciso, ou seja, uma imprecisão não prejudica o sentido global. Não nos referimos aqui, evidentemente, a textos jurídicos ou a uma bula de remédio, em que poderia haver resultados desastrosos. Mas, na maioria dos gêneros textuais que trabalhamos

com nossos alunos, uma aproximação ao significado basta. À exceção, podemos citar palavras cuja incompreensão afetem o sentido global, o essencial do texto.

Em sua obra *A leitura*, Jouve (2002) retoma cinco dimensões da leitura propostas por Gilles Thérien (1990). Destas, as três últimas ampliam os conceitos baseados em Kleiman anteriormente expostos:

- Um processo neurofisiológico: É um ato concreto, observável e recorre a faculdades definidas do ser humano. Nenhuma leitura é possível sem o funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Aqui entram alguns conceitos abordados anteriormente, como o movimento sacádico dos olhos no ato da leitura, visto que esses não apreendem os signos um após o outro, e o fato de o deciframento do leitor ser facilitado ante palavras simples e breves e de frases curtas e estruturadas.
- Um processo cognitivo: Depois de decifrar os signos, ele tenta compreendê-los, o que supõe um importante esforço de abstração. O leitor pode optar por priorizar a ação em curso, em chegar ao fim da leitura rapidamente, ansioso pelo desfecho. Em textos mais complexos, o leitor pode sacrificar a progressão em favor da interpretação.
- Um processo afetivo: A recepção de um texto, além de recorrer às capacidades reflexivas do leitor, influi em suas emoções, o que é essencial na literatura de ficção. As personagens de ficção provocam-nos tanto interesse porque possuem a capacidade de despertar em nós sentimentos como raiva, piedade, riso ou simpatia. No caso do conto, como veremos a seguir, essas emoções são trabalhadas visando a um efeito único, que é uma de suas grandes marcas de distinção em relação às demais narrativas.
- Um processo argumentativo: o texto, como atividade criadora, constitui-se sempre como um posicionamento do autor perante o mundo e os seres. “A intenção de convencer está, de um modo ou de outro, presente em toda a narrativa” (Jouve, 2002, p. 21).
- Um processo simbólico: Toda leitura interage com o contexto em que o leitor está, sua cultura e ideologias. O sentido se fixa num imaginário particular que se encontra em relação a outros imaginários existentes e outros membros de seu grupo ou sociedade.

A análise dessas dimensões corrobora a ideia da complexidade do ato de ler que deve ser considerada nas atividades propostas nas aulas. Entender a leitura como um processo cognitivo remete ao fato de que, antes de serem compreendidos, os signos precisam ser decodificados e o professor deve estar atento para auxiliar os

alunos em suas possíveis dificuldades, além de oferecer textos que, num primeiro momento, estejam ao nível da compreensão dos alunos para, paulatinamente, ir para textos mais complexos. Considerando esses processos, atividades de decodificação são aceitáveis, desde que não se constituam um fim em si mesmas: devem ser um caminho para a compreensão dos sentidos do texto, que passam pelos afetos do leitor e devem considerá-lo em relação a seu conhecimento de mundo, cultura e ideologias.

A leitura literária, objeto de nosso estudo, se caracteriza pelo convite feito ao leitor para recriar o mundo a partir da ficção, viver vidas possíveis em espaços e tempos diversos.

A necessidade de ficção e fantasia é constitutiva do ser humano. Como afirma Candido (1972), da mesma forma que o alimento, a casa e a roupa, a literatura é um bem incompressível, fundamental a todos os seres humanos.

A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto (Candido, 1972, p.81).

Oferecer o contato com a literatura em uma cultura que não a valoriza é oportunizar a nossos estudantes interagir com uma experiência estética cada vez mais substituída pelas redes sociais (memes, vídeos e outras configurações). Dessa forma, precisamos questionar o tipo de fantasia que preenche o imaginário dos nossos adolescentes. Como a literatura não recebe os devidos incentivos nas famílias e sociedade, é função primordial da escola oportunizar o contato com bons textos literários.

O autor questiona também sobre a suposta função formativa de tipo educacional da literatura, afirmando que

A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Ao invés disso ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela - com altos e baixos, luzes e sombras (Candido, 1972, p. 83).

O autor também postula que a literatura “não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (Candido, 1995, p.243). Questiona, portanto, a visão da literatura enquanto conjunto de textos capazes de fazer as pessoas melhores.

Ela não tem o poder de nos tornar exatamente melhores, visto que por essa lógica teríamos a bondade apoteótica na academia e os analfabetos sendo essencialmente maus. Mas, tem a capacidade de nos humanizar, ou seja, por meio da ficção nos mostrar o que os outros sentem, as dificuldades, os desvios, as realizações que ocorrem em planos espaciais e temporais diversos do nosso. “A literatura, como a vida, ensina na medida que atua em toda sua gama” (Candido, 1972, p. 83).

Por meio dos textos literários podemos vivenciar experiências que a finitude da vida humana não permitiria, explorar lugares que não poderíamos visitar, perceber condições existenciais das mais diversas. E que, ainda se pudéssemos, estaríamos tão envolvidos que não poderíamos realmente contemplá-los.

Rosenfeld (1976) afirma que ainda que a obra de arte se refira de forma mais ou menos direta à realidade, sua camada imaginária nos permite acesso a camadas mais profundas

nas quais se revela um contexto de valores cognoscitivos, religiosos, morais, político-sociais, enfim uma interpretação mais profunda da realidade e da vida humana que ultrapassa os dados da realidade empírica e cotidiana. Talvez se deva falar de uma camada ainda mais profunda, presente nas maiores obras; a das situações-limite em que se revelam com intensidade os aspectos trágicos, sublimes, terríveis demoníacos, grotescos ou luminosos do mundo e da vida humana. São momentos supremos e, à sua maneira, perfeitos. A realidade empírica não costuma manifestar esses aspectos significativos e profundos (Rosenfeld, 1976, p.35).

Pela sua especificidade, acreditamos na necessidade da abordagem da leitura literária não como pretexto para abordagens gramaticais, lexicais ou sintáticas com fim em si mesmas. Mais importante do que classificar uma palavra, é identificar o porquê do seu uso, quais as possíveis intenções do autor, que efeitos de sentido quis provocar.

Em relação à leitura literária, faz-se necessária a oposição entre o que Jouve (2002) define como leitura inocente e leitura experiente. A primeira, a mais comum,

leva em conta a progressão temporal do texto, a fábula, a ação. Por mais que esta seja a que motive o interesse dos nossos alunos, não podemos negligenciar a formação do leitor experiente, visto que o texto, e em especial o conto, gênero que abordaremos a seguir, exige uma leitura na vertical, não somente na horizontal.

A verificação desses aspectos exige uma releitura, para identificar subentendidos, lacunas. Como um quebra-cabeças em que é necessário olhar para o todo para que consigamos verificar onde as peças se encaixam. É na releitura que podemos ver como a história cifrada no conto ou a segunda história se manifesta (como veremos na seção sobre o conto). Uma leitura que foge à lógica capitalista, em que o livro, após consumido, deve ser descartado e trocado por outro.

No mesmo viés, Perrotti (1999) diferencia leitores, os que se utilizam apenas da leitura inocente, dos leitores, da leitura experiente.

Os primeiros seriam sujeitos que se relacionam apenas mecanicamente com a linguagem, não se preocupando em atuar efetivamente sobre as significações e recriá-las. O texto é tábula rasa, exposição sem mistérios das poeiras do mundo. Os leitores, ao contrário, seriam seres em permanente busca de sentidos e saberes, já que reconhecem a linguagem como possibilidade e precariedade, como presença e ausência ao mesmo tempo, ambigüidade irreduzível face aos objetos que nomeia (Perrotti, 1999, p.31).

De modo especial, no que tange às obras literárias, o *como* se diz é mais importante do que o *que* se diz. Por isso a necessidade de formar os leitores, na definição de Perrotti (1999), ou os leitores experientes de Jouve (2002), acima descritos. Para o crítico literário Terry Eagleton:

O que entendemos por obra 'literária' consiste, em parte, em tomar o *que* é dito nos termos *como* é dito. É o tipo de escrita em que o conteúdo é inseparável da linguagem na qual vem apresentado. A linguagem é constitutiva da realidade ou da experiência e não se resume a mero veículo (Eagleton, 2017, p.5).

Dentre as diversas manifestações literárias, por sua força expressiva e brevidade, optamos pela exploração do gênero conto e, mais especificamente, os que abordam o tema da indiferença e insensibilidade do ser humano perante o próximo.

A viabilidade do trabalho com textos curtos é recomendada por Geraldini (1984):

Com os textos curtos, o professor poderá exercer sua função de ruptura no processo de compreensão da realidade. Assim, as temáticas de tais textos, obedecendo aos interesses dos alunos, devem servir também ao professor que, através deles, pode romper com a forma pela qual os alunos interpretam a realidade (Geraldí, 1984, p. 56).

Terra (2019) também defende a utilização de textos curtos, em especial o conto que se revela

bastante adequado em virtude da sua curta extensão. Por ser uma narrativa condensada, é possível ler um texto integral em pouco tempo, o que se pode fazer na própria sala de aula, sobrando tempo para discussão sobre o que foi lido e fazer relações com outros textos, inclusive de outras semióticas, compartilhando experiências de leitura (Terra, 2019, p. 39).

O conto, dada sua brevidade, permite integral leitura em sala de aula, o que não ocorre em narrativas como novelas ou romances. Sua extensão narrativa, no entanto, não suprime ou abala sua força dramática. Os elementos narrativos estão presentes, de forma concentrada, sem digressões ou excessos. Cada palavra é constituinte de sua expressividade. Não ao acaso, Cortázar (2006) afirma que seria surpreendente encontrar num conto elementos gratuitos ou meramente decorativos; citando um escritor argentino, fã do boxe, afirma que no contato apaixonante entre texto e leitor, o romance venceria por pontos, enquanto o conto por nocaute.

Essa força narrativa se exprime em condensações nos diversos elementos narrativos. De acordo com Moisés (2006), o espaço onde as personagens circulam é sempre restrito; quanto ao tempo, breve, já que não interessam passado e futuro; poucas são as personagens que intervêm; além do tom narrativo que busca provocar no leitor uma só impressão como pavor, piedade, ódio, simpatia, ternura ou indiferença.

A escolha do conto, portanto, corrobora os objetivos de leitura e interpretação propostos na presente pesquisa. Por ser uma narrativa curta, permite o trabalho integral em sala de aula, possibilitando ao professor um acompanhamento quanto às dúvidas dos discentes, explicitando, inclusive, as estratégias que utiliza diante de possíveis dificuldades de leitura. Ademais, sua brevidade exige uma maior participação do leitor que, como veremos na seção a seguir, deve preencher os muitos “lugares vazios” do texto.

3 A INTERPRETAÇÃO

Entre a intenção inacessível do autor e a intenção discutível do leitor está a intenção transparente do texto, que invalida uma interpretação insustentável.

(Umberto Eco)

O baixo nível de proficiência em interpretação nos nossos alunos da educação básica é fato que ninguém questiona, seja nas atividades de Língua Portuguesa, em outras disciplinas ou em avaliações externas.

Enquanto educadores, devemos desenvolver práticas para formar um leitor proficiente, ao invés de acreditar que o mesmo se forma simplesmente ao acaso, ou lendo, como alguns afirmam. A interpretação precisa ser trabalhada de forma consciente, tendo em vista objetivos claros. Mas, antes, precisamos compreender qual ideia de interpretação temos e qual almejamos.

Em *Os limites da interpretação* (2015), Umberto Eco estrutura sua argumentação inicial a partir da seguinte história de John Wilkins:

É nos dado avaliar quão estranha possa ter parecido a arte da escrita quando de sua primeira invenção, por aqueles americanos recentemente descobertos que se surpreendiam vendo os homens conversarem com os livros e acreditavam piamente que o papel pudesse falar... Existe, a propósito, um bonito conto a respeito de um escravo índio; o qual, enviado por seu dono com um cesto de figos e uma carta, comeu, ao longo do caminho, grande parte de sua carga, entregando o resto à pessoa a quem era dirigida; a qual, ao ler a carta, e não encontrando a quantidade de figos correspondente ao que ali se dizia, acusou o escravo de havê-los comido, referindo-lhe o que a carta dissera contra ele. Mas o índio (apesar dessa prova) negou candidamente o fato, maldizendo o papel como testemunha falsa e mentirosa. Em seguida, novamente enviado com igual carga, e com uma carta que dizia o número certo de figos que deviam ser entregues, ele de novo, segundo sua prática precedente, devorou grande parte deles ao longo do caminho. Mas antes de tocá-los (para prevenir qualquer possível acusação) ele pegou a carta e escondeu-a debaixo de uma pedra, certo de que, se ela não o visse comer os figos, jamais poderia relatar o que não vira; mas ao ser, desta feita, acusado ainda mais gravemente do que antes, confessou a culpa, admirando a divindade do papel, e prometeu, para o futuro, a maior fidelidade em toda tarefa de que fosse incumbido (No início de seu *Mercury, or the Secret and Swift Messenger*, 1641, John Wilkins conta a seguinte história 3. ed., London, Nicholson, 1707, pp. 3-4).

Para Eco (2015), a história de Wilkins soa de modo bem diverso das páginas contemporâneas nas quais todo o texto é visto como uma máquina que produz uma

deriva infinita de sentidos. Para essas teorias⁵, o texto, uma vez separado de seu enunciador e de sua intencionalidade, flutua no vazio de um espaço infinito de interpretações possíveis. Desse modo, nenhum texto pode ser interpretado num sentido autorizado fixo, original e definitivo.

No entanto, Eco (2015) afirma que há o sentido literal, que seria a primeira opção do dicionário, ou o que um falante comum diria ao ser questionado sobre o que significa determinada palavra, e qualquer ato de liberdade do falante ou leitor em potencial só pode vir após esse sentido. Mesmo que separada de seu enunciador, de seu discutível enunciado (visto que figos poderiam estar utilizados metaforicamente) e de suas circunstâncias de produção, o enunciado de Wilkins ainda trataria de figos num cesto.

É elementar que, em se tratando de textos literários, não podemos considerar a hipótese de permanecer só nos limites da literalidade, mas precisamos considerar que eles existem e que, da mesma forma, há interpretações que não são possíveis. Levando a argumentação ao absurdo, Eco (2015) afirma que, decididamente, imaginar que Jack o estripador cometeu suas atrocidades embasado na leitura do Santo Evangelho seria no mínimo inusitado; não seria o modelo que proporíamos em nossas escolas para mostrar o que se pode fazer com um texto.

Considerando a tríade autor/leitor/texto, as teorias da interpretação oscilam entre uma maior ênfase ora no autor, ora na obra e, em especial a partir dos anos sessenta do século passado, com a escola de Constança, e tendo como seus maiores expoentes Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, no papel do leitor. Às vezes, de forma equivocada, costuma-se atribuir a esses teóricos da Escola de Constança o precursorismo da incursão do leitor enquanto partícipe ativo na recepção da obra. No entanto, os estruturalistas da escola de Praga, ou a sociologia da literatura de Gadamer, já inclinavam suas teorias nessa direção.

Jauss, com sua *estética da recepção*, busca repensar a história da literatura reconhecendo o papel fundamental do público e a relação dos sucessivos leitores com a obra no decorrer da história. A obra literária somente sobrevive graças a um público

⁵ “As tentativas de legitimar a deriva interpretativa como uma sequência inelutável de toda a leitura fundam-se, em geral, nas reflexões de Derrida. Em *De la grammatologie*, o promotor da ‘desconstrução’ sustenta que o texto escrito rompeu um duplo laço: com o autor que o produziu; com o referente que ele designava no momento de sua criação. Desse modo, cortado de seu emissor e da realidade de que falava, o texto se torna objeto de sentido indefinido, aberto a receber um número ilimitado de interpretações” (Jouve, 2012, p. 62).

que a ressignifica em diferentes situações sócio-históricas. Entende a arte como sendo simultaneamente formadora e transformadora da percepção.

A estética da recepção surge em 1967, após a publicação da aula inaugural de Jauss na Universidade de Constança: *A história da literatura como provocação à ciência da literatura*. Trata-se de uma reação à crítica imanentista, que via a obra separada de seu contexto histórico e social.

Para Jauss (1979), a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra, tampouco pela reconstrução da intenção do autor. A experiência primária se realiza na sintonia com seu efeito estético, ou seja, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva, que indicam que só entendemos o que apreciamos e gostamos do que compreendemos. Para o autor, a leitura enquanto experiência estética é libertação *de* e *para* alguma coisa. Libertação *de*, na medida em que nos permite distanciar do cotidiano, dos problemas que a vida real nos impõe. É libertação *para*, pois nos possibilita, por meio da imaginação, criar e vivenciar um mundo novo, além de renovar nossa percepção deste. O leitor deixa seu universo concreto de inquietudes e incertezas e adentra no universo ficcional para retornar mais completo, por intermédio da ficção.

Para Jauss (1979, p.96), o prazer estético se distingue dos prazeres simples porque

Enquanto o eu se satisfaz no prazer elementar, e este, enquanto dura, é auto-suficiente e sem relação com a vida restante, o prazer estético exige um momento adicional, ou seja, uma tomada de posição, que exclui a existência do objeto e, deste modo, o converte em objeto estético.

Portanto, o prazer estético experimentado pelo leitor deriva de sua participação ativa, num processo de reconstrução e coautoria do texto e não de uma atitude meramente contemplativa perante a obra.

De acordo com Zilberman (1989), o fato de reafirmar a validade da experiência estética como fonte de prazer e conhecimento não impede Jauss de atribuir-lhe função transgressora

Para Jauss, a circunstância de a obra contrariar um “estímulo de respostas” ou um código atua como um estímulo para que se intensifique o processo de comunicação: a obra se livra de uma engrenagem opressora e, na medida em que recebida, apreciada e

compreendida pelo seu destinatário, convida-o a participar desse universo de liberdade. [...] liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na compreensão da vida prática; e enfim é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados (Zilberman, 1989, p.53).

Para analisar a experiência do leitor em um tempo histórico determinado, faz-se necessário diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação, texto e leitor, ou seja, entre o efeito condicionado pelo texto e o momento de recepção do enunciatário para a concretização do sentido que Jauss (1979) denomina de duplo horizonte: o da obra, interno ao literário e o trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. O primeiro é menos problemático, pois derivado do próprio texto, já o segundo, o horizonte de expectativa social, engloba as expectativas de um leitor inserido num contexto sócio-histórico. A obra pode se apresentar para esse leitor enquanto enunciadora de valores aceitos socialmente, apresentar e legitimar novos valores ou romper com os valores, renovando, assim, seu horizonte de expectativas.

Jauss propõe levar em conta a leitura da obra em seu contexto original, reconstituindo o que denomina de *horizonte de expectativas* de seu primeiro público quanto ao gênero, suas experiências anteriores de leitura e a aceitação de determinados temas na sociedade da época. Sem essa análise referente ao leitor comum na época da publicação, a compreensão quanto à recepção da obra fica comprometida. Desse modo, para compreendermos a aceitação de *A missa do galo* (Contos, 2002), de Machado de Assis, devemos pensar num público que aspirava a novidades em relação ao trato dado pelo Romantismo ao herói ou à mulher, com traços menos fantasiosos. A questão do adultério real ou potencial é, aliás, traço marcante dos grandes romances do autor.

Jauss (1979) retoma três categorias do prazer estético: *poíesis*, *aisthesis* e *katharsis*. O primeiro plano, a *poíesis*, é a atividade produtiva, pela criação do mundo como sua própria obra, ou seja, o prazer do leitor ao se sentir coautor da obra. A *poíesis* torna-se imprescindível nas produções a partir das vanguardas do início do século XX, em que as obras exigem uma participação ativa do leitor. A *aisthesis* refere-se ao efeito provocado pela obra no leitor, a possibilidade de renovar sua percepção,

tanto da realidade interna quanto externa. A *katharsis* é a função comunicativa, capaz de legitimar ou transformar convicções.

[...] a *poíesis* corresponde à caracterização de Hegel sobre a arte, segundo a qual o indivíduo, pela criação artística, pode satisfazer sua necessidade geral de ‘sentir-se em casa, no mundo’, ao ‘retirar do mundo exterior a sua dura estranheza’ e convertê-la em sua própria obra [...] A *aíthesis* designa o prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo. [...] *katharsis* [...] aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte ou expectador tanto à transformação se suas convicções quanto à liberação de sua psique [...] corresponde tanto à tarefa prática das artes como função social – isto é, servir de mediadora, inauguradora e legitimadora das normas de ação – quanto à determinação ideal de toda arte autônoma: liberar o espectador dos interesses práticos e das implicações do seu 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.101).

Wolfgang Iser concentra sua teoria sobre a recepção da obra pelo leitor e sobre os efeitos da obra neste. Para Iser, o leitor já está pressuposto no texto enquanto leitor implícito, que é guiado na leitura pelo autor da obra. De Wolfgang Iser nos interessarão alguns conceitos específicos: o texto como um jogo e a indeterminação causada pelos lugares vazios e negações.

Em *O jogo do texto*, Iser (1979) afirma que o processo de leitura pode ser equiparado a um jogo em que os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. Para o autor, o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de forma que cumpre ao leitor imaginá-lo e interpretá-lo, o que faz com que o mesmo se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações.

Sob uma perspectiva distinta, Bordini e Aguiar (1988, p.27) também comparam a obra literária a um jogo, pois “simula os conflitos do mundo, de forma global, buscando a restauração do equilíbrio, através de uma proposta alternativa para a existência.”

Para Iser (1979), o texto ficcional pressupõe um contrato entre autor e leitor, que indica que o mundo textual deve ser concebido como uma hipótese de realidade, e não a realidade em si mesma. Desse modo, o que quer que seja repetido no texto,

não reflete a realidade em si, mas um mundo encenado, que não possui consequências inerentes ao mundo real ao qual se refere.

Tal qual um jogo, o processo de leitura visa resultados, ou seja, estabelecer o significado. Se as diferenças não são transpostas ou removidas, ou quando há diferenças muito significativas entre o ponto de vista que o texto concebe ao leitor e o ponto de vista habitual deste, o jogo chega ao fim.

Esta afirmação tem implicações na sala de aula: a importância da escolha de textos que os alunos tenham condições de compreender, estabelecer significados. Não se trata, evidentemente, de simplificar excessivamente o “jogo” com textos que não ofereçam resistência alguma, mas também evitar os que, pelo léxico elaborado ou inacessível aos discentes, impeça o resultado, a compreensão.

Para Iser (1979), o significado

[...] só pode provir da suspensão do movimento do jogo que, com alta frequência, envolve tomada de decisões. Mas qualquer decisão eclipsará inúmeros aspectos provocados pela mudança e interação constantes e, daí, pela reiteração variada de posições do jogo, de modo que este, por si mesmo, se contrapõe a chegar ao fim (Iser, 1979, p. 108).

Iser (1979) postula que para a comunicação entre leitor e texto ser bem sucedida, é necessário que a atividade do leitor seja, de alguma forma, controlada pelo texto, ainda que esse controle não possa ser equiparado ao de uma interação diádica, em que falantes estão em uma interação face a face. Esse controle objetivo realizado pelo texto condiciona a recepção por parte do leitor, que é sempre subjetiva. Existem, portanto, duas dimensões que podem ser discernidas no processo de leitura: uma, condicionada pelo texto, que é comum a todos os leitores e a outra, totalmente subjetiva, porque relacionada à vivência particular de cada leitor inserido em determinado contexto sócio-histórico.

Esse processo entre leitor e texto se constitui interativamente, o leitor não é mero espectador do que acontece no texto. Para Iser (1979), no ato da leitura, o leitor está envolto em uma ilusão ao mesmo tempo em que está consciente de que é uma ilusão. Para o autor, o jogo do texto pode ser concluído de vários modos: em termos de semântica, em que nos apropriamos das experiências que nos são dadas; na obtenção de experiência, em que nos abrimos para o não-familiar e preparamo-nos

para ser influenciados ou transformados; pelo prazer, que nos capacita a estar presentes a nós mesmos.

A indeterminação presente nos textos literários é motivada pelo que Iser (1979) denomina de “Lugares vazios”. Estes, para Lima (1979, p.26), “podem ser definidos como relações não-formuladas entre as diversas camadas do texto”. Em *A missa do galo*, de Machado de Assis, não se revela ao leitor explicitamente o interesse passional de Dona Conceição pelo jovem Nogueira. No entanto, a ironia inicial do narrador em “Nunca pude entender a conversa que tive com uma senhora...”, o falso acordar de Conceição para falar com Nogueira, os subentendidos no diálogo que travam, o fato de se casar com o escrevente juramentado do marido são elementos que, entrando em choque com os demais, criam um lugar-vazio. Caberá ao leitor suplementar os vazios criados para que a história se desenvolva.

O não dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com suas projeções. Ele é levado para dentro dos acontecimentos e estimulado a imaginar o não dito como o que é significado. Daí resulta um processo dinâmico, pois o dito parece ganhar sua significância só no momento em que remete ao que oculta. [...] Quando o que é ocultado ganha vida na representação do leitor, o dito emerge diante de um pano de fundo que o faz aparecer. [...] Assim, cenas triviais podem expressar uma surpreendente e profunda capacidade de viver. E isto não se manifesta verbalmente no texto senão provém do enlace de texto e leitor. Portanto, o processo de comunicação se põe em movimento e se regula não por causa de um código, mas mediante a dialética de mostrar e ocultar. O não dito o estimula os atos de constituição, mas ao mesmo tempo essa produtividade é controlada pelo dito e este por sua vez deve se modificar quando por fim vem à luz aquilo a que se referia (Iser, 1999, p. 106).

A brevidade e a estrutura comprimida do conto (em relação ao romance, por exemplo) têm como consequência uma narração mais fragmentada e a presença maior de lugares vazios. Isso significa maior participação ativa do leitor para preenchê-los.

Esses vazios são constituídos e modificados, de acordo com Iser (1999), pela falta de equilíbrio inerente tanto à interação diádica, quanto à assimetria entre leitor e texto. Para restaurar o equilíbrio, a carência deve ser superada, razão pela qual o vazio constitutivo está sempre sendo ocupado por projeções. O processo interativo de leitura fracassa quando as projeções não são passíveis de modificação, quando o leitor não ocupa o vazio senão com as próprias projeções, ou no momento em que as

projeções do leitor se sobrepõem ao texto sem enfrentar resistências por parte deste. Para haver sucesso, as representações são modificadas.

A fim de que a comunicação seja bem sucedida, a atividade de leitura deve ser guiada pelo texto. Esse controle não pode ser tão determinado como em uma relação interpessoal, de duas pessoas numa situação comunicativa face a face, com referências de espaço e tempo em comum, em que o tom de voz, gestos, repetições e um *feedback* ininterrupto contribuem para a correção instantânea da comunicação. Já no processo de leitura, a relação entre leitor e texto é totalmente assimétrica, cabendo ao texto o papel de conduzir o leitor.

No entanto, mesmo em um texto mais fechado, não há controle total. Recebido fora de seu tempo e contexto de origem e sem o controle de um processo de comunicação oral em tempo real, face a face, o texto literário se abre à multiplicidade de sentidos. Como já afirmamos, multiplicidade não denota anarquia de sentidos. Isso porque a recepção é em grande parte programada pelo texto, e é este que legitima as leituras possíveis.

O gênero conto, em especial, pela estrutura elíptica que o caracteriza, oportuniza a multiplicidade de sentidos. Os vazios que o constituem oferecem um espaço especial para a imaginação do leitor, convidam-no a “entrar e vivenciar” o texto lido, tomar contato com realidades humanas que, de outra forma, ficariam adormecidas. A origem e o desenvolvimento do gênero, sua unidade de efeito, seu poder de concisão e expansão, sua similaridade a um iceberg são alguns aspectos que veremos na seção a seguir.

4 O CONTO

Enquanto a língua humana for nosso veículo de expressão preferido, o homem contará sempre, por ser o conto a forma natural, natural e insubstituível de contar.

(Horacio Quiroga)

As origens do conto, ainda que não possam ser precisadas, remetem ao ser humano primitivo, que sentiu a necessidade de tentar relatar oral e gestualmente suas façanhas aos semelhantes, seja uma caçada, um relâmpago, em longas caminhadas pelo deserto ou diante de um fenômeno desconhecido. Todos os povos e culturas que conhecemos, letrados ou não, contam histórias.

Etimologicamente a palavra conto deriva do latim *computu*, cálculo, conta, e é possível que o fato de enumerar objetos tenha dado origem à narração, como afirma Moisés (2006, p.30): “Na Idade Média, significou inicialmente ‘enumeração de objetos’, passando com o tempo a ‘resenha ou descrição de acontecimentos’, ‘relato’, ‘relato de coisas verdadeiras’, ‘enumeração de acontecimentos’, ‘narrativa’.” Além disso, é possível relacionar a acepção de conta, no sentido matemático, por seu caráter de rigor e precisão.

Para Castagnino (1993), não podemos esquecer a relação etimológica do contar, no caso, o seu sentido numérico. Quem o emprega referido a um procedimento narrativo põe em primeiro plano a cadeia de fatos postos em sequência, e não os atores, circunstâncias ou razões de causa e efeito. No entanto, quando o verbo contar se converte no substantivo conto, suas perspectivas mudam de acordo com os tempos históricos.

Os contos mais primitivos continham fundo heroico e mítico, seguidos dos de viés moralizante, didático ou religioso como as lendas, parábolas e fábulas. Eram utilizados para explicar as origens, crenças populares ou fenômenos naturais desconhecidos. De acordo com Torri (1993), os contos mais antigos de que temos registro são de origem egípcia e datam aproximadamente dos séculos XIV a XII antes de Cristo. Predominam os contos de magia, viagens e aventuras heroicas.

Segundo o autor, na Índia, o conto moral, o apólogo e as parábolas foram utilizados enquanto ferramentas de pregação do budismo em torno de cinco séculos antes de Cristo. Na Idade Média, os mercadores e os cruzados difundiram a literatura de relatos por todas as partes do mundo.

Com Boccaccio (1313-1375) temos uma renovação no conteúdo e na forma de contar. O uso da palavra conto é ainda neste período bastante incerto, tanto que o autor usa termos como relatos, fábulas ou contos para se referir às suas histórias. No entanto, no seu *Decameron*, há uma sutileza maior na exploração das situações e personagens, além de haver uma ruptura, pois não apenas reproduz histórias da tradição popular. Nas cem narrativas que o integram, traça um rico panorama da Itália da sua época, oscilando entre o trágico, a ironia, o paganismo e o erotismo, questionando os valores morais do seu tempo.

De acordo com Reis (1984), o que Boccaccio realiza é uma espécie de ponte entre as narrativas folclóricas orais e o conto artístico

O conto como forma simples, expressão do maravilhoso, linguagem que fala de prodígios fantásticos, oralmente transmitido de gerações a gerações e o conto adquirindo uma formulação artística, literária, escorregando do domínio coletivo da linguagem para o universo do estilo individual de certo escritor (Reis, 1984, p. 10).

Para Torri (1993), Boccaccio é o contista moderno por excelência, da mesma forma que Cervantes é novelista. Graças à sua prosa, a língua italiana adquire relevância de língua clássica. É irônico, sensual, pagão e depreciador dos altos ideais que Dante Alighieri e o século XIII veneraram.

Como forma moderna dos contos tradicionais populares, podemos citar os contos de fadas originários de fontes folclóricas, que se desenvolvem com Charles Perrault (1628-1703) a partir do século XVII. Nesse século, também Jean de La Fontaine (1621-1695) transpôs para versos contos de diversas procedências. Em 1664, publica um volume de fábulas intitulado *Novelas em Versos Extraídos de Boccaccio e Ariosto*. No século XIX, os irmãos Grimm (Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859)) e Hans C. Andersen (1805-1875) pesquisam e recontam narrativas da tradição popular.

Para Moisés (2006), até o advento da imprensa, o conto se enquadrava no que André Jolles (1976) chamou de “formas simples” em contraposição às “formas artísticas”. Enquanto forma simples o conto

entranharia no folclore, aproximando-se da fábula e do apólogo, ou no universo das ‘histórias de proveito e exemplo’, do mundo das fadas, da carochinha, e continuaria a ser cultivado mesmo depois do século XVI, pela mão de La Fontaine, Irmãos Grimm, etc. E como ‘forma artística’, o conto seria o literário propriamente dito, por apresentar

autor próprio, desligado da tradição folclórica ou mítica para colher na atualidade os temas e as formas de narrar (Moisés, 2006, p.33).

As formas simples incluem, além do conto, a saga, o mito, a lenda, a fábula, todos originários de uma literatura oral. Em muitas línguas, há inclusive nomes diferentes para estas narrativas e o conto enquanto forma artística. Em alemão, temos *Novelle* e *Erzählung* para o literário e *Märchen*, para o popular; *Short-story* e *Fairy-tale* no inglês; *Nouvelle* e *Conte* no francês; *Novelle* e *Racconto* em italiano. No caso do português, o termo conto engloba tanto as narrativas de origem oral, de fundo folclórico, popular e coletivo, quanto a forma artística, individual.

É importante ressaltar que se o conto ainda hoje é visto por alguns como um subgênero, isso se deve à sua ligação com a oralidade. Em sociedades e épocas em que a leitura era restrita a poucos, estes não se ocupariam em copiar ou reproduzir o que a tradição popular já fazia espontaneamente.

Como afirma Lawrence (1993), o nível de produção dos antigos escribas e das impressoras medievais era muito limitado para perderem tempo reproduzindo o que todos conheciam e contavam. E, quando finalmente escritos, não eram levados a sério pelos intelectuais da época. Tal fato pode ser estendido aos próprios autores, visto que Boccaccio envia seu *Decameron* somente dezenove anos após publicado a seu amigo literário predileto, Petrarca.

Ainda de acordo com Lawrence (1993), na literatura ocidental, a distância entre as línguas faladas e escritas, somada ao fato de uma minoria da população ter acesso à língua escrita, favoreceu por séculos a separação entre a literatura folclórica e a destinada às pessoas cultas. Os relatos em prosa e verso, narrados em linguagem popular, não eram considerados literários.

Coexistindo com a forma artística denominada novela, o conto tem como uma de suas características o fundo moralizante. A obra de Perrault, *Histórias ou contos do tempo antigo, com moralidades*, de 1697, é indício dessa característica. Devemos observar que se trata do que Jolles (1976) denomina moral ingênua, de ordem afetiva e não estética.

Seu critério não é o útil nem o agradável; é exterior à religião, visto não ser dogmático e nem depender de um guia divino; é um julgamento puramente ético, quer dizer, absoluto [...] no Conto o acontecimento e o curso das coisas obedecem a uma ordem tal que satisfazem completamente as exigências da moral ingênua e que, portanto, serão

“Bons” e “Justos” segundo nosso juízo sentimental absoluto (Jolles, 1976, p.200).

Para exemplificar, cita o conto “O gato de botas” em que o filho do moleiro não é retratado nem como decente, paciente ou trabalhador. O gato, no decorrer da narrativa, ludibria, engana, obriga as pessoas a mentirem, pela persuasão ou pela ameaça. Devora um bruxo que não lhe fizera mal.

O mesmo poderíamos dizer de Chapeuzinho Vermelho, que não obedece à mãe, ou esta que deixa a menina perambular em uma floresta com a presença de um lobo malvado, ou de um príncipe que simplesmente rouba um beijo de Cinderela.

Mesmo tendo a consciência de que estas histórias não são verdadeiramente morais, elas nos proporcionam satisfação “Porque satisfazem, ao mesmo tempo, o nosso pendor para o maravilhoso e o nosso amor ao natural e ao verdadeiro, mas, sobretudo, porque as coisas se passam nessas histórias como gostariam que acontecessem no universo, como deveriam acontecer” (Jolles, 1976, p. 198).

Mais do que somente nos contos maravilhosos, essa satisfação com finais felizes é o que grande parte dos leitores espera nas narrativas. Ampliando um pouco, poderíamos citar toda a “literatura de massa”, cinema, novelas, que dão ao leitor/espectador o que esperam, uma reparação ficcional das injustiças da materialidade sócio-histórica.

A palavra conto, durante o Renascimento, era empregada ainda de forma muito diversa do que entendemos atualmente. De acordo com Imbert (1993), era utilizada para formas simples, como anedotas, chistes, casos curiosos. Em geral, alude a esquemas orais, populares, ligados à fantasia.

Principalmente a partir do século XVIII, o conto, além de outras manifestações artísticas populares, foi objeto de intenso estudo, sobretudo na Alemanha com Johann Gottfried von Herder (1744- 1803) e Achim von Arnim (1781-1831), que inclusive têm opiniões divergentes de Jacob Grimm (1785-1863) quanto ao conceito de poesia da natureza e poesia artística.

Em 1840, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm publicam a coletânea de contos populares *Kinder- und Hausmärchen* (1812-1815), que se tornaria uma das mais influentes do folclore mundial, tentativa de preservar as tradições orais alemãs.

Para Castagnino (1993), até o Renascimento, o conto era reconhecido por seu caráter oral, não se diferenciava de relato, história ou fábula. Nem diferia se a fonte de inspiração era real ou ficcional. Somente quando o conto se estabelece enquanto

literário, enquanto categoria estética, amplia sua abrangência da comunicação para a área da expressão. “Isso exigirá elementos próprios, artificiais e ficcionais; componentes possíveis de abstrair e pensar abstratamente a partir de uma ordem lógica superior, para perceber sua integração no sistema de artefato; para captar suas relações e funções” (Castagnino, 1993, p. 197, tradução nossa).

Conforme o autor, no conto oral, recebido da tradição milenar e forma de transmissão de ensinamentos éticos e morais e concepções de mundo, o enunciador se identificava com uma voz real e a relação entre este e a narração era tangível na espinha dorsal da história. Ao enunciatário, por sua vez, cabia a recriação desse enunciado de uma voz real.

Os contos de origem popular nascem da coletividade. O que Andersen, Perrault ou os irmãos Grimm fizeram foi compilá-las e publicá-las. O que importa neles é a mensagem a ser transmitida, e não a forma como a linguagem é utilizada. Diversamente, nos contos artísticos, o *como se diz*, o estilo do autor, é inseparável da obra. Se é imprescindível relacionar *O barril de amontillado* à Poe, ou *Missa do galo* à Machado de Assis, isso não se faz necessário com *Gato de botas* ou *Cinderela*.

O conto popular, como afirma Reis (1992), encontra na sociedade atual uma série de obstáculos, fruto da transformação do modo de vida nas sociedades industrializadas, em que o lazer é relegado a um segundo plano e o cansaço de uma jornada de trabalho exaustiva que, se não impede, ao menos dificulta a vontade de falar no convívio familiar. Soma-se a isso o comodismo proporcionado pela televisão que, aliando o auditivo ao visual, não só conta, como mostra. Além desta, com a massificação do acesso à internet e aos *smartphones*, o tempo reservado para contar histórias nas famílias ou grupos é prática quase extinta. O próprio diálogo, que não o virtual, está em franca decadência ou desuso.

Já no conto literário atual, denominado por Castagnino (1993) de conto artefato, a voz enunciativa demonstra sua realidade em forma de discurso narrativo fixo em signos. Uma voz ficcional, eixo central do artefato que é o conto literário, porque sobre ela se estabelecem as relações básicas entre os elementos estruturais. O narrador aparece, então, como elemento primordial da estrutura do conto, orientando o enunciatário, auxiliando-o no processo de recriação da obra por meio dos pontos de vista narrativos.

No decorrer do século XIX, o termo conto se firma enquanto gênero literário. Para Moisés (2006), neste século, o conto vive uma época de esplendor. Passa a ser

considerado forma artística, abandonando a condição de forma simples ligado ao folclore e aos mitos para se tornar estritamente literário.

Neste início da segunda década do século XXI, podemos reafirmar o conto enquanto gênero literário que, ao lado do romance, firmou-se. Prova são os excelentes contistas que produziram a partir da segunda metade do século passado e no século presente, como Moacyr Scliar, Dalton Trevisan, Rubem Fonseca, Clarice Lispector e Luiz Vilela.

Enquanto o romance costuma sofrer consideráveis mudanças, seja pelo tempo, pelas correntes literárias, ou pela moda e que, refletindo situações e épocas que não são as nossas, muitas vezes os tornam desinteressantes para a leitura, bons contos são universais e atemporais. Podemos ler bons contos do século XIX de Poe ou Machado de Assis com o mesmo nível de interesse dos atuais, visto que sua estrutura se mantém praticamente inalterada. O conto *Angústia*, de Tchekhov, constante em nossa Unidade Didática, data do final do século XIX e ainda é capaz de emocionar e levar à reflexão sobre a indiferença do ser humano em relação ao próximo.

Veremos, a seguir, as tentativas de definição desse gênero por parte de alguns teóricos que também foram escritores de contos, gênero que, como afirmava Machado de Assis, “É [...] difícil, a despeito da sua aparente facilidade, e creio que essa mesma aparência lhe faz mal, afastando-se dele os escritores, e não lhe dando, penso eu, o público toda a atenção de que ele é muitas vezes credor (Assis, 1910, p.18-19)”.

4.1 TEÓRICOS DO CONTO

Dentre os teóricos do conto, também contistas, teceremos algumas considerações em relação a quatro autores que são referências em praticamente todas as obras latino-americanas que aludem ao conto: Poe, Tchekhov, Quiroga e Cortázar, além de Piglia, que traz uma interessante definição sobre o gênero.

4.1.1 Edgar Allan Poe – teoria do conto

Se podemos atribuir a teoria do conto oral aos escritores e teóricos alemães do século XVIII, a teoria do conto literário “clássico” se firma, sobretudo, a partir do contista e teórico Edgar Allan Poe (1809-1849), numa resenha publicada na revista *Graham's Magazine*, em 1842, sobre o volume de contos *Twice-told Tales* (1837), do

escritor norte americano Nathaniel Hawthorne (1804-1864). Nela, Poe cita, entre outros, o conto *Wakefield*, em que o protagonista decide abandonar sua esposa e passa a residir por 20 anos nas proximidades sem que a esposa saiba, fato que Hawthorne explora buscando analisar os motivos que impeliram o marido a tal ato. A força narrativa não estaria no fato em si, mas na profunda exploração psicológica realizada no conto. Nessa resenha, Poe define o que entende ser a essência da literatura, em especial o conto, sob os seguintes aspectos: originalidade, brevidade, intensidade e o efeito único.

Para Poe (1993), o prazer proporcionado pela obra de ficção deve-se à novidade do efeito, lograda não pela novidade absoluta, mas pela autêntica originalidade que, ao dar origem às fantasias humanas, é incompleta, vacilante e não expressa. Instigando os desejos mais profundos ou fazendo nascer algum sentimento universal, combina com o efeito prazeroso de uma aparente novidade, um verdadeiro deleite egoísta.

O efeito dessa originalidade autêntica, ao invés de sobressaltar o leitor como faria uma novidade absoluta, faz com que o leitor imagine que, entre todos os seres humanos, somente o autor e ele tenham pensado nisso, uma criação conjunta entre autor e leitor. Entendendo o leitor como recriador da obra, Poe se antecipa à concepção de obra aberta, do papel do leitor enquanto coautor do texto.

O ponto de maior relevância nas produções ficcionais, de acordo com Poe (1993), é a unidade de efeito, que não pode ser preservada adequadamente em leituras longas, que não possam ser realizadas em uma única vez. Citando a criação poética, afirma que a exaltação da alma que esta produz não pode se manter durante muito tempo, visto que toda grande excitação é efêmera. Dessa maneira, um poema extenso seria um paradoxo.

Assim, a brevidade do conto deve-se a uma razão fundamental: não há como manter a intensidade exigida por um longo período de leitura. Por isso a insistência de Poe quanto à leitura do conto demandar entre meia hora e duas. Durante a leitura, a alma do leitor está subjugada à vontade do escritor e não atuam influências internas ou externas, resultantes do cansaço ou interrupção.

Depois do poema, encarado por Poe como melhor forma para a expressão do Belo, a maneira mais adequada para que o melhor dos artistas desenvolva suas potencialidades é o conto em prosa que, com frequência, objetiva a Verdade, a racionalidade.

A busca do efeito único deve ser o grande objetivo do contista, desde a primeira frase. Não deve haver uma só palavra que seja usada com outro propósito na composição. Os incidentes devem ser criados e combinados visando a alcançar este efeito. O início de seu conto *O barril de amontillado* é exemplo disso: “Suportei o melhor que pude as incontáveis injúrias de Fortunato, mas quando ele se pôs a me insultar, jurei vingança” (Poe, 2017, p.97). O protagonista persegue esse objetivo, a vingança, no decorrer de toda a narrativa.

4.1.2 Anton Tchekhov – fatos mínimos, sugestões máximas

O autor que fundamenta o conto moderno é o escritor russo Anton Tchekhov (1860-1904). Enquanto as narrativas de Poe se constituem a partir de temas curiosos, insólitos ou extraordinários, as de Tchekhov retratam as misérias e mazelas do homem comum.

Ainda que não tenha escrito nenhum texto especificamente teórico, sua volumosa correspondência com escritores e editores permite compreender suas concepções acerca do conto. Condena a subjetividade, o uso de lugares comuns, o excesso de substantivos e adjetivos que desconcentram e acabam por cansar o leitor; recomenda evitar a descrição do estado interior do herói, o que deve ser esclarecido pelas ações deste; não devem ser retratadas muitas personagens; não se deve dar ao leitor nenhuma oportunidade de recuperar-se, mantê-lo sempre em estado de suspense; em contos é melhor não dizer o suficiente que demais.

Tchekhov (1993) fala também sobre o papel do leitor, afirmando que, quando escreve, apoia-se totalmente na capacidade do leitor para crescer por si mesmo os elementos subjetivos que faltam. Para ele, não é necessário explicar algo ao público, mas sim impressioná-lo, para que se sinta interessado e seja levado a refletir.

Diferindo de Poe, em que o enredo, desde a primeira frase deve convergir para o desfecho, Tchekhov conduz frequentemente os leitores a um final aberto, reflexivo. Parte dos dramas do ser humano comum, com suas mazelas que nada têm de extraordinário e é disso que extrai o material para seus contos. Difere de Poe também quanto à unidade de tom, ou seja, a ideia da presença de uma gama única de emoções para que o conto cumpra seu objetivo estético. O que faz tão grandiosos e comoventes muitos contos de Tchekhov é justamente sua habilidade em conciliar elementos que oscilam entre a comédia e a pateticidade.

A respeito de seus temas, são pertinentes as palavras a seguir, recolhidas de uma conversa com o poeta Sergei Gorodetski, relativas a suas personagens de teatro, mas que se aplicam também a seus contos e que representam uma profunda ruptura com a perspectiva tradicional:

Se costuma exigir que o protagonista ou a protagonista sejam de grande efeito cênico, mas, na vida, as pessoas não atiram, nem se enforcam, nem fazem declarações de amor a cada momento. O que mais se faz é comer, beber, andar de um lugar para outro e falar bobagens. Bem, isso precisa ser visto no palco. Você tem que escrever uma peça onde as pessoas entram, saem, almoçam, falam sobre o tempo, jogam 'whist'... Que tudo seja tão complexo e simples no palco quanto na vida. As pessoas estão almoçando - almoçando e nada mais- e, entretanto, sua felicidade se solidifica ou sua vida desmorona (Tchekhov, 1993, p.45, tradução nossa).

Seus contos são reflexo de um profundo inconformismo em relação à arte realista do final do século XIX, que culminaria com os “ismos” das vanguardas europeias. Como afirma Reis (1992), Tchekhov se rende a uma filosofia de passividade, que promove o abraço irresistível ao momento agora – inevitável certeza de que tudo na vida é fragmentário, casual e passageiro. Essa filosofia gera consequências quanto à forma dos seus contos:

Se nada na vida é conduzido para um fim e um objetivo, os acontecimentos exteriores são irrelevantes e episódicos, logo, numa narrativa, a fidelidade à vida, para Tchekhov, não pode ser encontrada numa estrutura que dê aos acontecimentos um lugar de destaque. [...] Reduz a ação a um mínimo indispensável; registra os fatos da vida numa sucessão de quadros; coloca, em lugar dos tradicionais diálogos, monólogos paralelos que vão descortinando o mundo interior de cada personagem e joga por terra, de uma vez por todas, o esquema da construção dramática tradicional: desenvolvimento, clímax e desenlace (Reis, 1992, p.40).

Em seu conto *Angústia* (A dama do cachorrinho e outros contos, 1999) que tem como perífrase *A quem confiar minha tristeza*, percebemos alguns dos elementos anteriores: tema comum, retrato das mazelas humanas, presença de monólogos que desvendam o mundo interior das personagens. No início, o cocheiro e protagonista Iona Potapov espera por um cliente, já todo coberto de neve, assim como seu cavalo. Primeiramente um militar, a quem Iona tenta contar sua triste história, que perdera o filho naquela semana. Este dá pouca atenção e quando Iona tenta voltar a falar sobre o filho, o militar já fechara os olhos e demonstrava pouca disposição em ouvir o relato.

Em seguida, leva três jovens, que além de ofendê-lo, respondem ao cocheiro que todos irão morrer, quando este tenta relatar seu infortúnio. Depois de deixá-los no destino, Iona se questiona se não haverá, entre aquelas milhares de pessoas que passam na rua, uma ao menos que pudesse ouvi-lo. No entanto, a multidão segue, sem reparar nele ou em sua angústia. “Uma angústia imensa, que não conhece fronteiras. Dá impressão de que, se o peito de Iona estourasse e dele fluísse para fora aquela angústia, daria para inundar o mundo e, no entanto, não se pode vê-la” (p.136). Tenta travar conversa com o zelador de uma casa, é novamente destrutado. Decide voltar para casa, sente-se novamente angustiado, tenta contar a um jovem cocheiro sobre seu filho, mas ao querer ver sua reação, percebe que dormira. Vai para a cocheira sentindo uma imensa necessidade de falar com alguém, eis que é seu cavalo o único da narrativa a ouvi-lo. “- Assim é meu irmão, minha equinha... Não existe mais Kuzmá Iônitch... Foi-se para o outro mundo... morreu assim por nada... Agora vamos dizer, você tem um potrinho que é teu filho... E, de repente, vamos dizer, esse mesmo potrinho vai para o outro mundo... Dá pena, não é verdade? O cavalinho vai mastigando, escuta e sopra na mão de seu amo... Iona anima-se e conta-lhe tudo...” (p.138).

Apesar do tema simples, o conto é emocionante, o que reforça a tese de que o importante não é o *que*, mas *como* se conta. Tchekhov demonstra sua capacidade de extrair o máximo de sugestões a partir de um mínimo de fatos. Revela a insensibilidade das pessoas que por pressa, como o militar, por futilidades, bebida e mulheres, no caso dos três jovens, ou o jovem cocheiro por querer dormir, não dão ouvidos ao protagonista em sua angústia sufocante ao perder o filho. A perífrase *A quem confiar minha tristeza* possui uma relação profundamente irônica com seu final, pois nenhum dos seres humanos ao qual o protagonista se dirige demonstram um mínimo de empatia: é o cavalo, animal irracional, o único a ouvir a história.

Tentando captar a realidade empírica e os aspectos psicológicos, sempre controversos, carregados de indefinições e surpresas, sua narrativa se caracteriza por finais abertos e reticentes, rompimento com a tradição da narrativa constituída de início, meio e fim definidos, além de não haver hierarquia de fatos construídos com o objetivo do efeito único, pregado por Poe.

4.1.3 Horacio Quiroga – receitas

Horacio Quiroga (1878-1937) foi um importante escritor e teórico do conto. Enquanto escritor, aborda temas relacionados à selva, além de temas ligados ao fantástico e ao macabro, ao estilo de Poe. Como teórico, publica em tom mais humorístico o *Manual do perfeito contista* (1925) e o *Decálogo do perfeito contista* (1927) além de, com mais seriedade, como afirma, *A retórica do conto* (1928).

Em *Manual do perfeito contista*, apresenta sua convicção de que, salvo raras exceções, os bons contos são realizados por meio de algumas receitas ou truques de procedimento. Começa pelo final que, para o autor, do mesmo modo que o soneto, é o princípio do conto. Afirma que não há nada mais difícil do que encontrar a frase final adequada, que deve ser breve, e dá algumas dicas: “Nunca mais voltaram a se ver”, “Somente ela voltou o rosto” ou “E assim continuaram vivendo” (Quiroga, 1993, p.328, tradução nossa).

Para Quiroga, quando se inicia um conto, o autor deve saber aonde quer chegar. Um início repentino, como se o leitor já conhecesse parte da história, proporcionaria um insólito vigor ao conto. Apresentar personagens de quem o leitor nada sabe, como se fossem conhecidos, desperta o interesse. O autor não recomenda o início com diálogos excessivos, com vistas a não cansar o leitor, uma vez que “O tempo é demasiado breve nesta miserável vida para perdê-lo de modo mais miserável ainda” (Quiroga, 1993, p. 330, tradução nossa).

Além disso, Quiroga deduz que o *truque* mais eficiente para o início está nas fórmulas abandonadas dos contos clássicos, como o “Era uma vez” ou “Era uma linda noite de primavera”, que nada prometem ou sugerem a nosso instinto adivinhatório, mas que obtêm seguro êxito.

Em *La retorica del cuento* (1993), afirma que o conto literário consta dos mesmos elementos sucintos que o conto oral e, como este, é o relato de uma história bastante interessante e suficientemente breve para que absorva nossa atenção. O tema do conto não necessita de início, meio e fim. Um incidente qualquer, uma situação sentimental, moral ou espiritual possui elementos de sobra para realizar um conto.

Relembra que, em muitos momentos da História, o argumento era inseparável do conto, se aquele era pobre, o conto também seria. Mais tarde, com a história breve,

enérgica e aguda de um simples estado de ânimo, os grandes mestres do gênero criaram relatos imortais.

No entanto, em qualquer dos dois formatos de conto, seja o de argumento, com princípio, meio e fim, ou as narrativas à Tchekhov, dois elementos fundamentais permanecem inalterados: intensidade e brevidade. “No autor, o poder de transmitir vivamente e sem demora suas impressões; e na obra, a fluidez, a energia e a brevidade do relato” (Quiroga, 1993, p. 337, tradução nossa). Estas especificidades do conto permanecem inalteradas no decurso da história e “enquanto a língua humana for nosso veículo de expressão preferido, o homem contará sempre, por ser o conto a forma natural, normal e insubstituível de contar” (Quiroga, 1993, p. 338, tradução nossa).

É de sua autoria o *Decálogo do perfeito contista*, que inclui mandamentos como: crer em um grande mestre do conto, como Poe, Maupassant, Kipling ou Tchekhov; crer que a arte do contista é um topo inacessível; resistir o quanto possível à imitação, mas fazê-lo quando o desejo for forte em demasia; ter fé na capacidade de êxito; saber a importância das primeiras linhas no conto, que são quase tão importantes como as últimas; ser dono de suas palavras; não adjetivar sem necessidade; tomar as personagens pela mão e conduzi-las firmemente até o final; não escrever emotivamente; não pensar nos amigos ao escrever, e nem na impressão que fará a história, mas como se o relato tivesse interesse somente ao pequeno ambiente dos personagens, para assim obter a vivacidade no conto.

4.1.4 Julio Cortázar – fotografia e esfera

Conhecido por seus contos fantásticos, o escritor argentino Julio Cortázar (1914-1984) foi também um importante teórico acerca do gênero. Tradutor dos ensaios e contos de Edgar Allan Poe, suas observações teóricas em muitos aspectos se aproximam das reflexões do escritor norte-americano.

Alguns aspectos do conto se trata de uma conferência realizada por Cortázar em Cuba e originalmente publicada nos dez anos da revista “Casa de las Américas”, em 1970. Nela, Cortázar afirma que, embora seus contos sejam em sua maioria pertencentes ao que se chama gênero fantástico, após leitura de uma enorme quantidade de contos do passado e presente, seria possível fazer um balanço e chegar a uma aproximação do que é o conto.

Fazendo o uso de metáfora compara o conto de grande qualidade a uma fotografia em que os autores

sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam *significativos*, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de *abertura*, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (Cortázar, 1974, p.151).

Se o conto trabalha com um recorte da realidade, o romance, como o cinema, aborda uma realidade “mais ampla e multiforme [...] alcançada mediante o desenvolvimento de elementos parciais, acumulativos” (Cortázar, 1974, p.151). Citando outro escritor argentino, fã do boxe, afirma que no contato apaixonante entre texto e leitor, o romance venceria por pontos, enquanto o conto por nocaute.

Enfatiza também a necessidade da objetividade do conto. Não deve haver nele elementos acessórios, meramente decorativos. Se o romancista pode trabalhar acumulativamente, o contista deve fazê-lo verticalmente, em profundidade. Tempo e espaço no conto devem estar condensados, sob pressão. É essa tensão no conto, somada à intensidade que determinam sua qualidade, e não o tema ou as personagens carecerem de interesse. Há temas similares em bons e maus contos.

Tampouco é o argumento que faz um bom conto. Para Cortázar, ele é significativo quando vai além dos seus limites, da história que conta, quando rompe com o cotidiano e vai além da modéstia do seu conteúdo aparente.

O grande conto deve ser capaz de realizar um sequestro momentâneo no leitor e isso só é possível através da intensidade e tensão. Deve isolar o leitor e prender sua total atenção para, após a leitura,

fazê-lo perder contato com a desbotada realidade que o rodeia, arrasá-lo numa submersão mais intensa e avassaladora. De um conto assim se sai como de um ato de amor, esgotado e fora do mundo circundante, ao qual se volta pouco a pouco com olhar de surpresa, de lento reconhecimento, muitas vezes de alívio e tantas outras de resignação (Cortázar, 1974, p.231).

Em *Del cuento breve y sus alrededores* (1993), Cortázar compara o conto contemporâneo, que como uma máquina destina a cumprir a missão narrativa com a máxima economia de meios, nascida com Edgar Allan Poe, a uma esfera, dada sua perfeição e tensão interna.

À Poe, também compara o conto à poesia, pois nascem de um repentino estranhamento que altera a consciência. Têm em comum a presença de elementos como tensão, ritmo, o imprevisto dentro de parâmetros previstos, que não admitem nenhuma alteração sem perdas irreparáveis.

4.1.5 Ricardo Piglia – dois relatos

Ricardo Emilio Piglia Renzi (1941-2017) é um dos grandes autores argentinos contemporâneos. Além de contista e romancista, escreve ensaios entre os quais figuram *Teses sobre o conto* e *Novas teses sobre o conto*, constantes na obra *Formas breves* (2004).

Em *Teses sobre o conto*, expõe o que considera o fundamento da forma clássica do conto, a partir do paradoxo constante na seguinte anedota de Tchekhov, registrada em seu caderno de notas: “Um homem em Montecarlo vai ao cassino, ganha um milhão, volta para casa, suicida-se”. Temos uma história visível e outra secreta. Na anedota de Tchekhov, o visível é a ida do homem ao cassino em Montecarlo, o fato de ganhar o milhão e o suicídio. No entanto, e geralmente mais importante nesses contos, temos a história secreta, na qual cumpre ao leitor fazer inferências: afinal, se ganhou um milhão, por que se suicidar? O suicídio não se justificaria se o homem perdesse tal valor? O que poderia ter ocorrido antes e depois da ida ao cassino?

O relato visível é geralmente contado de forma sequencial, linear, enquanto o relato secreto de forma fragmentada, cabendo ao leitor juntar e montar o quebra-cabeças que, quando revelado, causa o efeito de surpresa.

Em *Missa do galo*, de Machado de Assis, percebemos facilmente esses dois relatos. No conto, o jovem Nogueira, narrador protagonista, relata que está hospedado na casa do escrivão Menezes, no Rio de Janeiro, para estudar preparatórios. Conta que fora recebido bem pela esposa de Menezes, Conceição, e pela mãe desta quando vindo de Mangaratiba meses antes; que o escrivão, com a desculpa de ir ao teatro, traía a esposa e que Conceição era passiva, rosto mediano, nem bonito nem feio, simpática, não guardava rancor. Nogueira ficou no Rio para assistir à missa do galo, Menezes fora ao suposto teatro e, enquanto esperava a hora, pôs-se a ler. Conceição aparece e ficam conversando até Nogueira ser chamado pelo companheiro para a missa.

No entanto, é no relato secreto, magistralmente construído por Machado de Assis, que se encontra o ponto alto do conto. Numa releitura, podemos perceber a ironia da frase inicial “Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora...”. A atmosfera vai sendo construída de modo a naturalizar a possibilidade desta segunda história do conto. Temos um marido que trai e que exatamente nesta noite está ausente de casa. Quando Conceição aparece na sala onde Nogueira lê, o não dito prevalece. Senta-se numa cadeira em frente ao narrador afirmando que acordara, mas pelo que tudo indica, nem dormira. Fita o narrador sem tirar os “olhos espertos” dele, passa a língua pelos lábios e à medida que as meias palavras são ditas, a mulher que até então é sempre retratada como desinteressante, passiva e insossa, desperta o narrador mais que o livro que lia com tanto prazer. A mulher com rosto nem bonito, nem feio, fica linda, lindíssima. O desfecho do conto, o fato de Conceição ter se casado com o escrevente juramentado do marido corrobora que ela não era tão ingênua como o relato visível leva a crer.

Para Piglia (2004), a versão moderna do conto, de Tchekhov ou James Joyce, abandona o final surpreendente e a estrutura fechada, trabalhando a tensão entre as duas histórias sem resolvê-la. Se o conto clássico conta uma história anunciando que há outra, o conto moderno conta duas histórias como se fossem uma só. O conto moderno fundamenta-se no não-dito, no subentendido. Aumenta a responsabilidade do leitor em preencher as lacunas ou vazios do texto. São textos que sugerem muito mais do que dizem. Um final, por vezes surpreendente, obriga o leitor a voltar ao conto para descobrir como ele foi construído. Os finais abertos, inconclusivos, levam à reflexão sobre as (im)possibilidades de conclusão.

Para o autor, “o conto é construído para revelar artificialmente o que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permite ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta” (Piglia, 2004, p. 93).

Este aspecto remete ao que Cortázar denomina de significação do conto. Para ele, um conto é significativo quando rompe com seus próprios limites, revela uma realidade infinitamente mais vasta, algo que vai muito além da história que conta. Assim, o sentido parece residir em seu caráter simbólico ou metafórico. Da mesma forma, Poe alude a esse aspecto quando fala das obras imaginativas, que escondem além de seu significado aparente, outro, oculto e sugestivo.

Há contos que se revelam como quebra-cabeças, cabendo à imaginação do leitor reconstituir o não-dito. É o caso do conto *Ismênia, moça donzela* (Primeiro livro

de contos, 1979), de Dalton Trevisan. Escrito em forma de cartas, de Ismênia ao seu amante, Dr. Antônio, não há respostas. Sabemos o que as cartas revelam: que o Dr. Antônio é casado, que a mãe da protagonista é conivente com o caso; que as visitas diminuem paulatinamente e que o tom das cartas vai se tornando amargo no decorrer da narrativa, sobretudo quando há a descoberta de outra amante, oscilando de um “sempre fiel” ou “a que há de ser tua” iniciais até “Não assino porque é indigno do meu nome”. A partir dos pequenos fragmentos epistolares, o leitor vai preenchendo as lacunas, montando, além das imagens, um sentido coerente.

Essa exigência maior quanto à participação do leitor vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa. A formação de um leitor proficiente passa, necessariamente, pelo seu envolvimento ativo na reconstrução dos sentidos da obra, eles não são imutáveis e nem estão postos. E o conto, seja pela busca do efeito único, como afirma Poe, pela sua capacidade de prender a atenção do leitor numa época em que as distrações estão em constante crescimento, seja pela sua intensa capacidade de sugestão, como asseveram Tchekhov e Cortázar ou, ainda, de acordo com Piglia, pela sua capacidade de desvelar as verdades secretas, pode oferecer a nossos alunos a rica oportunidade que a ficção nos possibilita: por meio da ilusão, desilusionar a realidade que nos cerca. Os contos que abordaremos na seção que segue e em relação aos quais propomos alguns encaminhamentos para aulas de Língua Portuguesa direcionadas ao nono ano do Ensino Fundamental são um convite à reflexão sobre um tema fulcral na sociedade atual: a insensibilidade nas relações humanas.

5 O CONTO E A INSENSIBILIDADE NAS RELAÇÕES HUMANAS

E é essa indiferença em relação ao outro, essa espécie de desprezo do outro, que eu me pergunto se tem algum sentido numa situação ou no quadro de existência de uma espécie que se diz racional. Isso, de facto, não posso entender, é uma das minhas grandes angústias.

(José Saramago)

Um homem subitamente passa mal na rua. Várias pessoas, mais por curiosidade que empatia, observam-no. Alguns até o ajudariam, desde que não demandasse esforço físico ou dispêndio financeiro. Se não tem intenções de contribuir, nada lhes impede, porém, que lhe suprimam os objetos de valor que carrega.

Noticia-se num jornal que haveria um suicídio. Muitos curiosos se juntam no local para assistirem ao “espetáculo”. À medida que o suposto suicida tarda em aparecer, os espectadores começam a ficar impacientes, afinal, estão ali para assistir e não podem perder tempo.

Uma multidão aguarda diante de um prédio, acompanhando a notícia nos radinhos a pilha, pois o “monstro” que aterrorizara a região com seus crimes estava ali, preso, vigiado e cercado por soldados. O preso é conduzido à presença dos jornalistas por um capitão e responde às perguntas de forma vaga. Enquanto o capitão está preocupado em aparecer bem nos jornais, os jornalistas ora se divertem com as respostas, ora se mostram decepcionados, pois o “monstro” fogia aos estereótipos que imaginam.

Em visita à avó de noventa anos, com visão e audição comprometida, abandonada pelos demais netos e filhos, o neto já na chegada olha o ponteiro do relógio, está no três, quando chegar ao nove irá embora. Enquanto ouve os lamentos da avó, olha para o relógio: quando o ponteiro chega ao nove, vai embora, apesar dos apelos da avó. Promete voltar no dia seguinte, mas ele e a avó sabem que é mentira.

Enquanto aguardam o trem, um jovem casal trava uma conversa a respeito do aborto que ela deveria fazer, a contragosto, para atender aos desejos do marido.

Um cocheiro perde o filho. Tenta contar aos seus clientes a sua história, no entanto, ninguém está disposto a ouvi-lo. O único que o ouve e com quem desabafa é seu cavalo.

De forma sucinta, expusemos acima, respectivamente, os enredos dos contos *Uma vela para Dario* (1979), de Dalton Trevisan; *O suicida* (2001), *O monstro* (2010) e *Amanhã eu volto* (2010), de Luiz Vilela; *Colinas como elefantes brancos* (2022), de Ernest Hemingway; e *Angústia* (1999), de Anton Tchekhov. Todos abordam a temática da insensibilidade com o próximo, seja pela omissão, pela falta de interesse, pelo egoísmo ou ainda pelo prazer que o sofrimento desperta enquanto espetáculo.

Esse sentimento de indiferença com o próximo parece estar se agravando progressivamente à medida que a tecnologia avança. A evolução da internet e o desenvolvimento de aparatos tecnológicos cada vez mais ágeis e sofisticados, que permitem comunicações instantâneas com qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, paradoxalmente têm isolado o ser humano dos seus semelhantes cada vez mais. O quarto e o computador ou *smartphone*, sempre de última geração, transformam-se num mundo paralelo onde muitas vezes as pessoas, em especial os adolescentes e jovens, vivem alienados das relações reais com seus familiares, amigos e pessoas que os circundam.

Não é incomum nos depararmos com situações que há poucos anos pareceriam ser trechos de filmes de ficção científica, ou no mínimo causariam grande estranhamento: casais ou familiares trocando mensagens pelas redes sociais, sendo que num mesmo ambiente, ou pessoas caminhando pelas ruas sem desviar a atenção das telas dos seus *smartphones*.

A tecnologia, aliada ao consumismo desenfreado, tem causado o que Lasch (1986) denomina cultura do narcisismo ou sobrevivencialismo, que se refere a um *eu* ameaçado com a desintegração e um sentido de vazio interior.

A apatia seletiva, o descompromisso emocional frente aos outros, a renúncia ao passado e ao futuro, a determinação de viver um dia de cada vez — tais técnicas de autogestão emocional, necessariamente levadas ao extremo em condições extremas, passaram a configurar, em formas mais moderadas, a vida das pessoas comuns em condições normais de uma sociedade burocrática, amplamente percebida como um vasto sistema de controle total (Lasch, 1986, p. 47).

Trata-se de um *eu* que, tendo perdido as referências metafísicas e religiosas, colocou as esperanças no desenvolvimento científico que, como afirma Arendt (2007), também tem falhado em conseguir explicar as “verdades” do mundo.

O problema tem a ver com o fato de que as “verdades” da moderna visão científica do mundo, embora possam ser demonstradas em fórmulas matemáticas e comprovadas pela tecnologia, já não se prestam à expressão normal da fala e do raciocínio. Quem quer que procure falar conceitual e coerentemente dessas “verdades”, emitirá frases que serão “talvez não tão desprovidas de significado como um ‘círculo triangular’, mas muito mais absurdas que ‘um leão alado’ (Erwin Schrödinger) [...] E tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido à medida em que pode ser discutido (Arendt, 2007, p. 11-12).

O ser humano tem necessidade de referências. O trabalho e seu produto, o artefato humano, como afirma Arendt (2007, p.16), “emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da vida moral e ao caráter efêmero do tempo humano”. No entanto, sobretudo nas últimas décadas e de forma crescente, notamos que esses artefatos possuem uma durabilidade cada vez mais fugaz. São produzidos visando a serem descartados, substituídos por modelos mais recentes, mesmo que ainda cumpram sua função. Precisam seguir a lógica capitalista do “consumir é preciso, viver é consumir e consumir é viver”!

Se em gerações que nos precederam um artefato era julgado pela sua necessidade e durabilidade, a lógica capitalista subverteu tais valores. A necessidade é criada por estratégias de *marketing* cada vez mais sedutoras e a durabilidade é incômoda, visto que não seguirá as tendências da moda. Esse fato é facilmente verificável também na faixa etária dos nossos alunos do final do Ensino Fundamental, com vestuário que segue o que é ditado pela moda e *smartphones* de última geração. Aos que não conseguem acompanhar tais “avanços” resta, pelo menos à maioria, a frustração.

A cultura do espetáculo tem consequências psíquicas e emocionais devastadoras. “As novas redes sociais, como o *Facebook*, servem para mostrar fragmentos de sua privacidade na expectativa de que você também receba atenção numa era de consumo indiferente, ação social rotinizada e anestesia moral” (Bauman; Donskis, 2014, p.99). Os filtros nas fotografias, a seleção de cenas felizes criam ilusões e uma forte sensação de inadequação, especialmente nos mais jovens, psicologicamente despreparados para verem um mundo em que todos aparentam viver num conto de fadas.

Essa cultura do consumismo tem se estendido também às relações interpessoais. O outro torna-se, inclusive, um objeto a ser usado e descartado. A amizade dura enquanto ela for útil a algum propósito. A dor do outro comumente vira

um espetáculo a ser apreciado. “O outro, mesmo quando não se trata de um inimigo, só é visto como alguém para ser visto, e não como alguém (como nós) que também vê” (Sontag, 2003, p.197).

Lya Luft, em um artigo intitulado *Baleias não me emocionam* (2004), traz uma interessante reflexão acerca dos julgamentos humanos. Há comoção ao ver uma baleia encalhada na praia, usam-se máquinas para tentar movê-la, aplicam-se lençóis molhados, há manchetes nos jornais. As pessoas se emocionam como se fosse alguém da família. Esse mesmo público vira o rosto ao ver moradores de rua, crianças pedindo esmolas ou famílias morando sob pontes. Um mendigo morrendo na beira da praia causaria menos comoção que uma baleia.

Em *Diante da dor dos outros* (2003), Susan Sontag faz uma análise dos efeitos das imagens, sobretudo das fotografias, em tempos de guerra. Suas reflexões corroboram a ideia do sofrimento alheio enquanto espetáculo. Que somos pertencentes a “uma cultura em que o choque se tornou um estímulo primordial de consumo e uma fonte de valor” (Sontag, 2003, p.197).

Para a autora, “Parece que a fome de imagens que mostram corpos em sofrimento é quase tão sôfrega quanto o desejo de imagens que mostram corpos nus” (Sontag, 2003, p. 109). Afirma que as imagens do inferno, por muitos séculos, na arte cristã proporcionavam “essa dupla satisfação elementar” (Sontag, 2003, p.110), com imagens de decapitações, lendas de massacres, afóra os repertórios de crueldades difíceis de “olhar de frente”, oriundos da antiguidade clássica, além dos mitos pagãos, com “pratos para todos os gostos”, como define a autora.

No entanto, como aponta Sontag, há uma grande diferença entre essas manifestações artísticas e as imagens de horror retratadas em cenas de guerra, como a foto de um veterano da Primeira Guerra Mundial com o rosto destroçado por tiros.

Imaginemos um excerto de obra ficcional no trecho que segue:

[Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da poria principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo

consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento (Foucault, 1987, p.9).

Muito diferirá nossa percepção após sabermos que ao invés de obra de ficção, trata-se de um fato histórico relatado na obra *Vigiar e punir* (1987), de Michel Foucault. Para Sontag, ainda que um horror inventado possa ser avassalador, uma cena de um horror real, além de nos chocar, envergonha-nos. Para a autora,

Talvez as únicas pessoas com direito a olhar imagens de sofrimento dessa ordem extrema sejam aquelas que poderiam ter feito algo para minorá-lo [...] ou aquelas que poderiam aprender com a foto. Os restantes de nós somos *voyeurs*, qualquer que seja nosso intuito (Sontag, 2003, p. 112/113).

Há diversas teorias que buscam compreender os efeitos das intensas exposições midiáticas do sofrimento alheio, seja advindo de efeitos climáticos, desastres naturais, guerras civis ou quaisquer tipos de violência. Moeller (1999) sugere que o efeito seja o que denomina de “Fadiga da compaixão”, ou seja, “A exposição cumulativa, dia após dia, a tragédias reportadas nos meios de comunicação exerceria sobre nós um efeito gradual de de-sensibilização moral e emocional” (Peters, 2016, n.p.).

Podemos estender este conceito da “fadiga da compaixão” às nossas rotinas, acostumamo-nos a eventos que se repetem. Lembro de ter lido uma história similar à que segue: se um dia chegássemos ao prédio onde moramos e nos deparássemos com uma girafa realizando a função de porteiro, a estranheza seria tal que causaria imenso choque. No entanto, se esse evento se repetisse, dia após dia, tornar-se-ia habitual e não nos causaria mais espanto, naturalizando-se.

No conto *Ato público* que compõe a coletânea da obra *Contos reunidos* (1995), de Scliar, lemos que em Bruxelas se realizou um ato público contra a corrida armamentista. Vários oradores se sucedem na tribuna. Com especial ênfase fala um professor sobre a guerra atômica, quando se levanta um homem da segunda fileira, dirige-se à tribuna e desfere cinco tiros contra o professor. A este evento sucede-se pânico generalizado e grande confusão, quando o homem pede a todos que voltem. O professor sorri, tudo era encenação, os cartuchos eram de pólvora seca. Levanta-se um homem da terceira fila, saca um revólver e desfere tiros contra o orador e o professor. Novamente pânico e confusão. Outra vez, uma encenação. Nas cenas que

se sucedem, com pessoas sendo alvejadas por tiros, seguidas de explicação de encenação, o pânico vai diminuindo, até chegar a um ponto em que as pessoas saem por tédio, não por medo.

Peters (2016) retoma o conceito de Bauman, que descreve a sociedade moderna como portadora de uma espécie de miopia moral, “um descompasso entre o alcance tecnologicamente ampliado das ações humanas, de um lado, e a permanência de uma sensibilidade moral apegada à proximidade física, de outro” (Peters, 2016, n.p.). Em contrapartida, de acordo com o autor, há quem defenda que a incessante exposição midiática a cenas de sofrimento tem gerado “múltiplos casos de ‘hipermetropia’ moral: situações em que a preocupação com crises humanitárias remotas bloqueia a percepção de demandas morais em circunstâncias imediatas” (Peters, 2016, n.p.).

Mesmo refletindo que tanto a “fadiga da compaixão” quanto a “miopia” e “hipermetropia” moral devam ser consideradas, é necessário encontrar meios para abordar a questão da insensibilidade, demonstrando que o “outro”, estando fisicamente próximo ou distante, poderia ser um amigo, um familiar ou o próprio “eu”. Além de tornar o outro visível, desenvolver uma atitude de empatia, colocar-se no lugar do próximo, aprender também a cuidar do outro.

Em um artigo publicado na Revista Forbes, Remy Blumenfeld apresenta o seguinte relato:

Anos atrás, a antropóloga Margaret Mead foi questionada por um aluno sobre o que ela considerava ser o primeiro sinal de civilização em uma cultura. O aluno esperava que Mead falasse sobre potes de barro, ferramentas de caça, pedras de amolar ou artefatos religiosos. No entanto, Mead disse que a primeira evidência de civilização foi um fêmur fraturado de 15.000 anos encontrado em um sítio arqueológico. O fêmur é o osso mais longo do corpo, ligando o quadril ao joelho. Em sociedades sem os benefícios da medicina moderna, leva cerca de seis semanas de descanso para cicatrizar um fêmur fraturado. Este osso em particular foi quebrado e cicatrizado. Mead explicou que no reino animal, se você quebrar a perna, você morre. Você não pode fugir do perigo, não pode beber ou caçar para obter alimento. Ferido dessa maneira, você é carne para seus predadores. Nenhuma criatura sobrevive a uma perna quebrada por tempo suficiente para o osso cicatrizar. Você é devorado primeiro. Um fêmur quebrado que cicatrizou é evidência de que outra pessoa dedicou tempo para ficar com o caído, tratou o ferimento, carregou a pessoa para um local seguro e cuidou dela durante a recuperação. Um fêmur curado indica que alguém ajudou outro ser humano, em vez de abandoná-lo para salvar sua própria vida (Blumenfeld, 2020).

A resposta enunciada pela antropóloga é um convite à reflexão sobre o fato de que a própria sobrevivência do ser humano enquanto espécie possa ter dependido desse cuidado com o outro. Não podemos esquecer que empatia ou indiferença são um constructo sociocultural, por isso, embora cada um dos alunos, sem dúvida, tenha sua perspectiva de sentir, viver e de olhar para o fenômeno, ele/ela está em estreita relação e correspondência com os demais alunos e modos de ser e de ver da vida social como um todo.

A sensibilidade, portanto, não nasce ao acaso, ela deve ser criada e ensinada, em especial se tratando de nossos alunos, cuja formação tem, em muitos casos, mais dependido da internet e redes sociais do que dos familiares. Ensinar que o sofrimento do outro poderia ser o meu, e que ele não é digno de riso, de se tornar fonte de humor ou indiferença.

Por fim, pensamos que a solidariedade humana é um objetivo a ser atingido, como afirma Rorty (1992):

Um objetivo a atingir não pela investigação, mas sim pela imaginação, pela capacidade imaginativa de ver em pessoas estranhas companheiros de sofrimento. A solidariedade não é descoberta pela reflexão, mas sim criada. É criada com o aumento da nossa sensibilidade aos pormenores específicos da dor e da humilhação de outros tipos, não familiares, de pessoas. Uma sensibilidade assim aumentada torna mais difícil marginalizar pessoas diferentes de nós por pensar que “eles não sentem da mesma maneira que *nós sentiríamos*” ou que “terá sempre de haver sofrimento e, assim sendo, porque não havemos de os deixar a *eles* sofrer” (Rorty, 1992, p.18-19).

6 METODOLOGIA DE PESQUISA

As pesquisas do mestrado profissional em Letras, PROFLETRAS, inserem-se na abordagem qualitativa, pois “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34), e “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e por ela sendo afetado” (André, 2009, p. 28). De forma mais específica, a pesquisa realizada no PROFLETRAS pode ser qualificada como qualitativa interpretativista em que “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). Quanto à finalidade, trata-se de pesquisa aplicada, pois se busca gerar conhecimento para aplicação prática e dirigida à solução de problemas.

Parte-se, em princípio, de um problema vivenciado nas aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental, no nosso caso, a baixa proficiência leitora e a insensibilidade que permeia as relações humanas e que reflete, inevitavelmente, na escola. Para o trabalho com esta problemática, escolhemos o gênero conto. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica em relação aos mecanismos envolvidos na leitura, sobre a função estética da literatura, e acerca das implicações e limites da interpretação. Realizamos também um percurso desde a possível gênese do conto enquanto forma simples e sua evolução enquanto gênero literário, além de uma seção refletindo sobre a carência de sensibilidade nas relações humanas.

É também proposta do PROFLETRAS a elaboração de uma Unidade Didática. Nesta, respaldados pelas teorias expostas nas seções de fundamentação teórica, propusemos encaminhamentos de leitura e interpretação relativos a seis contos, direcionados ao nono ano do Ensino Fundamental. A pesquisa tem caráter propositivo que, de acordo com Bonat (2009, p. 12), “tem como objetivo a proposição de soluções, as quais fornecem uma resposta direta ao problema apresentado”.

Os contos, escolhidos pela abordagem da temática da insensibilidade humana, são: *O monstro*, *Amanhã eu volto* e *O suicida*, de Luiz Vilela; *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan; *Colinas como elefantes brancos*, de Ernest Hemingway; e *Angústia*, de Anton Tchekhov.

A escolha do gênero e dos autores, além da temática, deve-se ao fato de que

Os contos [...] ainda são pouco valorizados como experiência de leitura juvenil e, no entanto, oferecem oportunidade rica de apresentação de autores, sejam eles criadores de obra já clássica, sejam de expressão moderna ou contemporânea, contanto que autores de páginas que garantem leitura atraente e provocante (Cadermatori, 2012, p.89-90).

Concordamos com Solé (2014) em que a tarefa de leitura deve resultar motivadora e para sê-la, o conteúdo deve estar ligado aos interesses do leitor e corresponder a um objetivo. Pode ser muito difícil atender aos interesses de toda a turma, por isso a importância de momentos de leitura em que os alunos possam livremente escolher os livros na biblioteca. No entanto, como a autora ressalta, “O interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar” (Solé, 2014, p.60).

Também pensamos ser importante retomar o conceito de Jauss (1979), para quem a experiência primária se realiza na sintonia com seu efeito estético, ou seja, na *compreensão fruidora* e na *fruição compreensiva*, que indicam que só entendemos o que apreciamos e gostamos do que compreendemos.

Ainda que se espere que alunos desta fase do Ensino Fundamental já devam ser leitores proficientes, sabemos que muitos ainda carregam inúmeras dificuldades. Em detrimento disso, iniciaremos as atividades pelos contos de Luiz Vilela, de mais fácil compreensão, passando pelos contos de Dalton Trevisan, Hemingway e Tchekhov, respectivamente, com estrutura e léxico mais elaborados.

Partindo das preferências do leitor, o trabalho deve orientar-se de maneira dinâmica, do próximo para o distante no tempo e no espaço. Isto significa optar primeiramente, por textos conhecidas de autores atuais, familiares pela temática apresentada, pelos personagens delineados, pelos problemas levantados, pelas soluções propostas, pela forma como se estruturam, linguagem de que se valem. A seguir, gradativamente, vão-se propondo novas obras, menos conhecidas, de autores contemporâneos e/ou do passado, que introduzam inovações em alguns dos aspectos citados (Bordini; Aguiar, 1988, p.25).

Como já elencamos anteriormente, a leitura será mais eficiente se o gênero for de maior familiaridade, se o léxico for acessível, se houver um objetivo de leitura, se o texto oferecer pistas para as palavras desconhecidas, se o conhecimento prévio do leitor for suficiente para preencher as eventuais lacunas de compreensão.

Em relação ao conto, ainda que seja um gênero comumente trabalhado com os alunos, uma breve retomada de seus aspectos principais é fundamental: tratar-se de uma narrativa curta, com personagens, espaço e tempo reduzidos, além de sua força dramática.

Quanto ao tema, cumpre refletir com os alunos acerca da insensibilidade que perpassa as relações humanas, sobretudo nesta época em que a tecnologia, cada vez mais, substitui o contato humano. Indagar sobre o sofrimento enquanto espetáculo midiático, situações de constrangimento ou acidentes que deveriam causar um sentimento de empatia viram memes, videocassetadas e são lançadas nas redes para a diversão da maioria.

Para o desenvolvimento da Unidade Didática, propomos seis módulos, com cinco aulas cada. Vale salientar que este tempo é apenas uma previsão e poderá variar conforme a realidade da turma em que serão aplicados.

7 UNIDADE DIDÁTICA: CONTOS SOBRE A INSENSIBILIDADE HUMANA - ENCAMINHAMENTOS DE LEITURA E COMPREENSÃO

Prezada Professora/Prezado Professor:

A presente proposta de Unidade Didática, resultado de reflexões desenvolvidas no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), direcionada ao nono ano do Ensino Fundamental, está dividida em seis módulos, cada qual com previsão de duração de cinco horas-aula. Cada módulo apresenta sugestões de encaminhamentos de leitura e interpretação, divididos em três momentos: Antes, Durante e Após a leitura, além de um breve resumo, acrescido de alguns comentários em relação a cada um dos seis contos selecionados e, ao final dos módulos, propomos a produção de um conto pelos discentes a partir da temática e das reflexões sobre o gênero que perpassam a U. D.

Os contos que compõem esta Unidade Didática foram escolhidos em virtude da temática que apresentam: a insensibilidade nas relações humanas. Buscamos ordenar os contos sob uma perspectiva que aborde os de léxico e enredo mais simples aos mais complexos. Desse modo, os módulos 1, 2 e 3 contemplarão os contos de Luiz Vilela: *O monstro*, *Amanhã eu volto* e *O suicida*, respectivamente; o módulo 4, o conto *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan; o módulo 5, *Colinas como elefantes brancos*, de Ernest Hemingway; e o módulo 6, *Angústia*, de Anton Tchekhov.

Os encaminhamentos de compreensão leitora se embasam⁶, sobretudo, nos conceitos de Kleiman (1989, 2002) e Solé (2014), além de Jauss (1979), Iser (1999) e Eco (1994) e objetivam, a partir de uma melhor compreensão do gênero conto e da temática da insensibilidade, um aluno-leitor ativo, que compreenda, ressignifique e transforme o texto e se permita também ser modificado por ele.

Com este material pretendemos contribuir com a melhoria do ensino de literatura no Ensino Fundamental. Destacamos que o material pode ser replicado ou adaptado a diferentes realidades pedagógicas, em cada contexto de ensino e aprendizagem.

Boa leitura e bom trabalho!

⁶ O desenvolvimento da fundamentação teórica que embasa a presente Unidade Didática se encontra na dissertação *Insensibilidade, espetacularização e banalização do sofrimento em contos: práticas de leitura e interpretação no nono ano do Ensino Fundamental*.

7.1 MÓDULO 1: O MONSTRO, DE LUIZ VILELA

Carga horária: 05 horas/aula

Material: Cópia do conto *O monstro*⁷, de Luiz Vilela

Começando a conversa:

Um aspecto presente na escola, que inevitavelmente reflete a sociedade em que estamos inseridos, é a insensibilidade que permeia as relações humanas. O sofrimento alheio enquanto espetáculo, tão comum nos vídeos, nos filmes, nas páginas pessoais e coletivas que circulam e infestam a rede virtual de relação/interação social. A falta de empatia, a violência física e psicológica tornada corriqueira acaba sendo assimilada como algo comum e aceitável, desde que não nos afete diretamente. Essas manifestações de insensibilidade se farão presentes nos contos que leremos nesta Unidade Didática. O primeiro será o conto *O monstro*, do escritor mineiro Luiz Vilela.

Professor (a), antes de os alunos lerem o conto, faça alguns encaminhamentos anteriores à leitura, trabalhando previsões a respeito do título, do gênero textual a que pertence e outros aspectos que julgar pertinentes para a ampliação de horizontes do aluno e para verificar em que medida todas essas antecipações poderão ser confirmadas ou não ao final da leitura. Sugere-se que a leitura seja feita em material impresso disponibilizado aos alunos pelo(a) professor(a).

Encaminhamentos antes da leitura:

1. O que você imagina ser este monstro? O que a palavra monstro provoca em você?
2. Quais características atribuímos a monstros?
3. Se for humano, que descrições físicas e psicológicas poderiam ser a ele agregadas?
4. O texto que leremos é um conto. Quais as características desse gênero narrativo?

Para conhecer mais...

⁷ Link para a leitura integral do conto: <https://doceru.com/doc/8scs088>

As origens do conto, ainda que não possam ser reconhecidas de modo preciso, remetem ao ser humano primitivo, que sentiu a necessidade de tentar relatar oral e gestualmente suas façanhas aos semelhantes, seja uma caçada, um relâmpago, em longas caminhadas pelo deserto ou diante de um fenômeno desconhecido. Todos os povos e culturas que conhecemos, letrados ou não, contam histórias.

Etimologicamente a palavra conto deriva do latim *computu*, cálculo, conta, e é possível que o fato de enumerar objetos tenha dado origem à narração, como afirma Moisés (2006, p.30): “Na Idade Média, significou inicialmente ‘enumeração de objetos’, passando com o tempo a ‘resenha ou descrição de acontecimentos’, ‘relato’, ‘relato de coisas verdadeiras’, ‘enumeração de acontecimentos’, ‘narrativa’.” Além disso, é possível relacionar a acepção de conta, no sentido matemático, por seu caráter de rigor e precisão.

O conto, assim como o romance, a fábula e a novela, são gêneros que fazem parte da tipologia narrativa. Partilham, portanto, da mesma estrutura, como a presença de um narrador, personagens, tempo, espaço e conflito. Mas o que é, afinal, uma narrativa?

As narrativas são retratos/fotografias/figuração de uma ação/reação dos seres humanos no mundo, ou de várias ações/reações dos seres humanos no mundo. Olhe para um retrato de uma pessoa que está ausente e perceba que um retrato/imagem/fotografia é a presença de uma ausência, isto é, está no lugar do ser que ela copiou. A narrativa é a tipologia textual que temos para falar de uma ação/reação das pessoas e dos seres vivos. Falamos, lemos e escrevemos narrativas na maior parte do tempo de nossas vidas (Corbari; Oliveira; Sella, 2020).

Encaminhamentos durante a leitura:

Caro professor, cara professora:

Este é o momento do reconhecimento do conto, ou seja, após realizada a leitura pelos alunos, o(a) professor(a) a retoma, questionando os discentes quanto à compreensão e possíveis dificuldades ou lacunas. É fundamental incentivar os alunos a prestarem atenção na reação das pessoas que estão presentes na “entrevista” que se realiza. Uma estratégia é proceder à leitura dos três primeiros parágrafos do texto e, em seguida, realizar com os alunos previsões sobre o conto, além de esclarecer possíveis dúvidas. É importante lembrar que as previsões não precisam, necessariamente, se comprovar no decorrer da leitura, mas devem ser corroborados pelo texto.

Que tal realizarmos a leitura dos três primeiros parágrafos do conto para fazermos algumas antecipações?

5. Qual a situação inicial que esta narrativa apresenta?
6. Quais suas previsões sobre a ação e resolução deste conto?
7. Qual a função das aspas presentes na palavra “monstro”?
8. Utilizando o contexto, qual o significado das palavras *aterrara*, *facínora* e *fremir*?
9. Quais características geralmente atribuímos a um ser humano para taxá-lo de monstro? Que crimes teria cometido?
10. Você considera comum uma multidão se reunir diante de um episódio como este? Qual será a real intenção destas pessoas?
11. O que acontecerá com este “monstro” no decorrer da narrativa?

Agora, é hora de realizar a leitura do conto na íntegra, para verificar como o comportamento de insensibilidade das personagens se apresenta. Não se esqueça de que os sentidos de um texto podem ser diversos, no entanto, para serem válidos, precisam ser coerentes com a narrativa.

Professor(a), o leitor proficiente é o que tem objetivos de leitura claros e que confirma ou refuta as previsões no momento da leitura. Como afirma Solé (2014), o encadeamento do tema, ideias principais e elaboração de resumo são práticas interessantes a serem realizadas. Não podemos esquecer que almejamos um leitor ativo, que ressignifique o texto que lê. No resumo, que não apenas reproduza mecanicamente o que leu, mas transforme este conhecimento, confrontando o texto com suas vivências sociais e experiências de leituras prévias. Como afirma Eco (1994), o texto é um mecanismo preguiçoso, ou seja, exige a participação do leitor para preencher as lacunas que existem. O texto nunca diz tudo, seria impossível que assim fosse (e nem desejável). É isso que faz o texto literário tão instigante: convida o leitor a preencher todos os vazios (Iser, 1999), e há muitos.

Ampliando a conversa:

Você sabia que um texto literário não deve dizer tudo? Esta é uma das características que deixa a narrativa tão instigante: o fato de permitir que você, leitor, preencha os vazios deixados pelo autor.

Imaginemos o parágrafo inicial: como era este prédio? Quantos andares? A multidão não é descrita, seriam dezenas, centenas? Como eram estes rádios a pilha?

Estariam nos ombros, aos ouvidos? Esse “monstro” seria um ser geneticamente modificado? Quantos soldados havia? Como estavam trajados? Usavam capacetes ou bonés?

Poderíamos seguir por muitas linhas ainda e não esgotaríamos as possibilidades deste parágrafo inicial. Isso nos dá ideia de como os textos literários são ricos, plurissignificativos, exigem uma postura ativa do leitor.

Realizada a leitura integral do conto, é agora o momento de verificar se as previsões e objetivos da leitura se confirmaram!

Encaminhamentos após a leitura:

Professor (a): Sobre os espaços vazios do texto, Eco (1994) os define como os bosques da ficção, pelas inúmeras possibilidades a serem trilhadas, seja por leitores diferentes, seja pelo mesmo leitor numa possível releitura. O momento após a leitura, como afirma Solé (2014), deve visar a identificação do tema e ideias principais do texto, elaboração de resumo, além de formulação e resposta de perguntas. O importante é que o aluno possa assumir seu papel de coautoria do texto, tendo a liberdade de explorar as possibilidades que o texto permite. Todas as atividades devem visar à construção do sentido do texto. Desse modo, sejam atividades de identificação de elementos da narrativa, atividades gramaticais, resumos ou reescritas, devem ser propostas com esse objetivo. Buscaremos, também, sensibilizar os alunos por meio da análise do comportamento das pessoas no conto, relacionando-os com os da nossa sociedade.

12. Suas previsões acerca do título “O monstro” se confirmaram ou foram refutadas?

13. De que forma o espaço é descrito? Como contribui para o desenvolvimento da narrativa?

14. Nas narrativas podemos ter a presença de um final fechado, ou seja, em que todas as questões levantadas na trama são respondidas, ou um final aberto, em que cabe ao leitor preencher detalhes do desfecho, que a narrativa não responde. O conto lido possui um final aberto ou fechado? Justifique e exemplifique.

15. Podemos afirmar que o conto apresenta a insensibilidade como tema. Analise o comportamento do capitão e dos jornalistas. Qual é a preocupação central deles no conto?

16. “A imprensa, em sua maioria, é sensacionalista, ou seja, busca fatos que choquem a opinião pública, muitas vezes exagerando ou até sendo tendenciosa.” Você concorda com essa opinião? Exemplifique.

17. Em algum momento, alguém entre os presentes demonstra sentimentos de empatia com o preso, ou seja, tenta se colocar em seu lugar, entender as reais causas, questionar se é realmente culpado das acusações?

18. Retire do conto as situações em que há risos, ou dos repórteres, ou do capitão. Analise esses trechos e responda: analisando o contexto, o riso se justifica?

A história que antecede a história:

O conto que você leu se baseia no episódio de Orlando Sabino, preso como responsável por uma série de assassinatos na região do Triângulo Mineiro, em 1972⁸.

Orlando Sabino foi um andarilho com problemas mentais, negro, sem familiares, sem trabalho, que viveu no Pontal do Triângulo Mineiro. Sua história é hoje reconhecida como um dos mais notáveis casos de mascaramento da recente e nada glamorosa história do país. Há fortes indícios de que Orlando Sabino foi preso pelos militares e acusado de ser o “monstro de Capinópolis” para ocultar uma operação antiguerrilha na região, versão construída devido aos vários assassinatos ocorridos em um curto espaço de tempo em sete cidades de Minas Gerais e Goiás e que espalharam pânico pela região.

Para justificar a presença massiva de militares na região, que tinham o verdadeiro intuito de exterminar o exército guerrilheiro comandado por Carlos Marighella, espalhou-se a notícia de que haveria um “monstro” à solta na região do Pontal do Triângulo Mineiro cometendo esses crimes. Hoje, exames de perícia provam que algumas das supostas vítimas de Sabino foram assassinadas com armas de uso exclusivo dos militares. Depois de preso, Orlando Sabino ficou trinta e sete anos internado em uma instituição psiquiátrica judiciária em Barbacena (MG), sendo solto em 2011. Sabino faleceu em 2013, após sofrer um infarto, quando vivia em uma casa de repouso para deficientes mentais na mesma cidade.

A partir da leitura do relato, responda aos seguintes questionamentos:

19. Sabendo destes fatos, numa releitura, sua visão sobre o “monstro” diferiria? Quem seria o real “monstro”? Comente.

⁸ O relato que segue está disponível em: <http://gpluizvilela.blogspot.com/2016/04/episodio-orlando-sabino-inspirou-conto.html>

20. Considerando que a personagem central seja inocente e que, após muitos anos em uma instituição psiquiátrica, foi liberto e faleceu em 2013, percebemos não haver como reparar o mal que se realizou contra este. No entanto, diante desses fatos, sugira meios para evitar que tais eventos possam se repetir.

21. Vivemos em uma época em que há uma intensa disseminação de *Fake News*. O que devemos fazer para evitá-las?

Síntese do conto:

Narrado pela perspectiva de um narrador observador, a narrativa retrata a prisão de um homem que “aterrara a região com seus crimes bárbaros e misteriosos e que, por fim, após longas buscas, havia sido capturado”. Uma multidão aguarda diante de um velho prédio, acompanhando em seus radinhos a pilha o desenlace da história. Dentro do prédio, numa sala abafada com o calor e pela fumaça dos cigarros, jornalistas vindos das principais capitais do país, além de soldados, aguardam a aparição do prisioneiro. Este surge escoltado por dois soldados. Era um dia excepcional e ele precisava ir bonito”. Nas respostas, o preso se mostra inseguro e incapaz de dar respostas coerentes, dando indícios de limitações psíquicas. Os repórteres dirigem as perguntas ao capitão que, em seguida, as faz ao “monstro”. Pedem-lhe o nome, a idade, o local de nascimento, a filiação, o que roubara, quantas pessoas matara, como o fizera e se havia se arrependido. Muitas respostas causavam o riso, seja do capitão, ou dos repórteres: quando o preso revela gostar de açúcar, a incerteza da idade, quando revela ter feito “arte” com as mulheres, ou quando pede que tirem uma fotografia. O momento é marcado pelo sensacionalismo em torno do acontecimento, visto que não há intenções em compreender de fato o que acontecera. Após o preso revelar ter feito “arte” com as mulheres “No rosto do capitão, dessa vez, o sorriso foi mais forte que sua intenção de manter uma aparência impassível. Os jornalistas riam, houve um relaxamento geral em que todos, ali dentro, se sentiram bem e amigos”. Não há comoção pelo sofrimento cometido contra as mulheres e suas famílias, nem se questiona a culpa do preso. A preocupação é com a imagem ou com o impacto que a notícia causaria na venda dos jornais.

Produzindo:

- Agora você é a personagem central, o “Monstro” do conto. Você é inocente, mas tem limitações em se comunicar, suas ideias se confundem. Conte o episódio narrado no conto sob a perspectiva de um narrador protagonista.

7.2 MÓDULO 2: AMANHÃ EU VOLTO, DE LUIZ VILELA

Carga horária: 05 horas/aula

Material: Cópia do conto *Amanhã eu volto*⁹, de Luiz Vilela

Começando a conversa:

No conto *O monstro*, podemos perceber a reação das pessoas ante o que não consideram “normal”: um ser humano com limitações psíquicas. Na nossa sociedade, a condição de normalidade também é comumente atribuída à condição de ser jovem (ou poder vir a ser). O presente conto é, portanto, um convite à reflexão: Como costumamos tratar as pessoas idosas?

Encaminhamentos antes da leitura:

1. Partindo do título do conto, elabore algumas previsões: o que você imagina ser o enredo do conto?
2. Quais elementos da narrativa encontramos no gênero conto?
3. Quais personagens estarão envolvidas? Qual o espaço em que o conto ocorrerá?

Agora, você fará a leitura dos quatro parágrafos iniciais. Em seguida, você e seu/sua professor(a) pensarão sobre os seguintes questionamentos:

4. O que podemos presumir do conto a partir da revelação do narrador “O ponteiro grande no três: quando chegar no nove, irei embora.”?

⁹ Link para a leitura integral do conto: <https://doceru.com/doc/8scs088>

5. Nestes parágrafos são reveladas duas limitações físicas da senhora. Quais são e qual a importância que imaginam ter no decorrer do conto?

Também neste conto, você está convidado a refletir sobre como a insensibilidade e a indiferença se constroem na narrativa. Imagine que o "outro" poderia ser um de nós, um familiar, um colega, um amigo. No caso desta narrativa, que retrata as dificuldades de uma senhora de noventa anos, idosa, pense que um dia ela também teve a sua idade, possivelmente frequentou uma escola, teve amigos, sonhos e amores. Da mesma forma como você é jovem hoje, pode, um dia, estar na situação da avó do conto.

Questionamentos durante e após a leitura:

6. Releia o seguinte trecho:

"...duas manchas esverdeadas - o que foram, um dia, os mais belos olhos da cidade"

Seriam só os olhos ou se trata de uma relação metonímica, ou seja, refere-se à mais bela mulher da cidade? Você conhece outros exemplos de metonímia?

7. Suas previsões iniciais quanto ao título ou após a leitura dos parágrafos iniciais se confirmaram? Caso a resposta seja negativa, ainda assim, você considera que houve coerência no que havia previsto? Comente.

8. No conto lido, temos a presença de um narrador personagem? Qual a importância disso para a narrativa?

9. Em que sentido as limitações físicas da avó contribuem para reforçar sua sensação de abandono?

10. Em nossa sociedade, como são tratadas as pessoas idosas? Como você trata seus avós ou pessoas idosas com as quais convive?

11. Realize uma pesquisa sobre o tratamento dispensado aos idosos em outras culturas, como no Japão e entre os povos Guarani.

12. No conto, o elemento tempo tem função primordial. Em quanto tempo a narrativa transcorre? Qual a função do relógio no desenvolvimento do enredo?

13. De que modo o espaço retratado no conto reforça a ideia de abandono da avó?

14. De forma simplificada, conto é uma narrativa breve, com personagens, tempo e espaço restritos. Relacione esta afirmação ao texto lido.

15. Ironicamente, a única pessoa que se preocupa com a avó é a empregada, que não possui laços sanguíneos com ela. O que você pensa sobre isso?
16. Percebemos, desde o início do conto, a pressa do narrador em ir embora. Levante hipóteses: por que ele foi visitá-la?
17. O que você entende do trecho: “Noventa anos: a brancura do cabelo já não tem mais idade”?
18. No conto anterior, *O monstro*, a personagem central é alvo de incompreensão e indiferença por não se enquadrar no que a sociedade rotula como normal. Poderíamos afirmar isso também em relação aos idosos? Comente.

Síntese do conto:

Narrado sob a perspectiva de um narrador personagem, o conto retrata a visita realizada por este à sua avó de noventa anos. A narrativa se pauta no sentimento de solidão da avó e na insensibilidade do neto. Desde as primeiras linhas do conto, percebe-se a construção do efeito da indiferença, tal qual predito por Poe (1993), de que a busca de um efeito único deve ser o grande objetivo do contista, desde a primeira frase: tudo no conto deve convergir para tal. Desde a chegada do narrador, é o relógio que comanda a narrativa: “O ponteiro grande no três: quando chegar ao nove, irei embora”. A trama do conto é básica: a avó, com mobilidade limitada, praticamente surda e cega, queixa-se ao neto de seus problemas físicos e do abandono. Os demais netos parecem tê-la esquecido e os filhos estão sempre muito ocupados. As limitações físicas impedem-na de fazer atividades que antes lhe proporcionavam prazer: ouvir rádio, fazer crochê, visitar os amigos. A descrição física da avó e do ambiente realizada pelo narrador corrobora a ideia de abandono. Enquanto a narrativa transcorre, o narrador olha novamente o relógio: “O ponteiro já está no sete”. A senhora prossegue relatando suas agruras, às quais o narrador responde vagamente. Quando o ponteiro chega ao nove, o narrador se levanta e a senhora o segura pelo braço, implorando para que não se vá, reforçando sua solidão e necessidade de companhia. O neto-narrador promete voltar no dia seguinte, mas ambos sabem que é mentira.

Atividade de produção:

- Coloque-se no lugar da velha senhora. Escreva uma carta a seus filhos, que não possuem tempo para você. Lembre-se do quanto você fez por eles, conte como você se sente, o que gostaria de ter e fazer no tempo de vida que lhe resta...

7.3 MÓDULO 3: O SUICIDA, DE LUIZ VILELA

Carga horária: 05 horas/aula

Material: Cópia do conto *O suicida*, de Luiz Vilela

Neste módulo, continuaremos a tratar da insensibilidade que permeia as relações humanas, em que "o outro" comumente se torna uma espécie de objeto a ser usado e descartado. A amizade dura enquanto ela for útil a algum propósito. A dor do outro vira um espetáculo a ser apreciado. Essa cultura da indiferença tem consequências psíquicas e emocionais devastadoras.

Professor(a), é importante chamar a atenção dos alunos para o fato de que a dor do outro comumente vira um espetáculo a ser apreciado. "O outro, mesmo quando não se trata de um inimigo, só é visto como alguém para ser visto, e não como alguém (como nós) que também vê" (Sontag, 2003, p.197). Em "Diante da dor dos outros" (2003), Susan Sontag faz uma análise dos efeitos das imagens, sobretudo das fotografias, em tempos de guerra. Suas reflexões corroboram a ideia do sofrimento alheio enquanto espetáculo. Que somos pertencentes a "uma cultura em que o choque se tornou um estímulo primordial de consumo e uma fonte de valor" (Sontag, 2003, p.197). Para a autora, "Parece que a fome de imagens que mostram corpos em sofrimento é quase tão sôfrega quanto o desejo de imagens que mostram corpos nus" (Sontag, 2003, p. 109).

Encaminhamentos antes da leitura:

Vamos refletir e debater um pouco sobre o título deste conto?

1. O que ele sugere?
2. Quais motivações poderia haver para o suposto suicídio? Elas seriam justificáveis?

3. Como as pessoas deveriam agir diante de ameaças de suicídio? (Não se esqueça de considerar que o "outro" poderia ser alguém próximo).

Ainda que o suposto suicídio seja o motor do enredo, é a reação das pessoas nosso objeto de reflexão para este conto. Por isso, que tal fazermos a leitura dos dois parágrafos iniciais para realizarmos algumas inferências?

Durante e após a leitura:

4. Ao ver várias pessoas reunidas, o narrador logo supõe ser um acidente. Por que as pessoas costumam se aglomerar em tais situações?

5. Neste início, temos duas versões para o fato de as pessoas estarem reunidas naquele local. O que você pensa sobre pessoas fazerem afirmações sem terem certezas?

6. A notícia do suicídio foi veiculada por uma emissora de rádio. Podemos confiar em tudo o que lemos e ouvimos nas redes sociais e meios de comunicação?

7. O que significa a expressão "... está aquele bolo"? Que outras expressões formais e informais poderíamos utilizar para substituí-la?

Agora, é momento de fazermos a leitura integral do conto, para os questionamentos que seguem:

8. Suas expectativas quanto ao suicídio se confirmaram?

9. São dadas várias versões para as motivações do suicídio. Relate-as e compare com situações similares, de várias versões para o mesmo fato, que você já tenha ouvido.

10. Releia o conto e aponte a motivação pela qual as personagens se encontram em frente ao edifício.

11. Pela resposta anterior, podemos afirmar que há empatia em algum dos presentes?

12. Volte ao texto e aponte a reação das pessoas ante o suicídio que não ocorre.

13. Percebemos no conto que apenas uma personagem se sente realizada. Quem é e por qual razão?

14. Todos os presentes não deveriam estar felizes por ninguém ter tirado a vida? Qual deveria ser a reação das pessoas diante de um fato como esse?

15. Qual seria sua reação se estivesse lá (lembre-se de que o suposto suicida poderia ser uma pessoa muito próxima a você)?
16. Identifique e transcreva situações em que há pensamentos preconceituosos do protagonista.
17. Explique o sentido das expressões “eu sofro um trem”, “quebraria o galho” e “cinco em ciminha da pinta” no contexto do conto.

Síntese do conto:

Ao notar uma aglomeração em frente ao edifício mais alto da praça, o narrador questiona sobre a motivação, ao que lhe respondem que um sujeito se suicidaria. De acordo com um personagem, retratado como um magrinho de gravata, o suposto suicida, sem se identificar, ligara a uma rádio afirmando que saltaria daquele edifício exatamente às dezessete horas. Várias conjecturas são formuladas a respeito da identidade e da motivação do suicida. Enquanto isso, o número de pessoas aumentava. Alguns vinham especialmente para ver. Outros, como o narrador, ao acaso viam a aglomeração e o motivo e ali permaneciam. O vendedor de bilhetes de loteria “estava tão empolgado com a coisa” que nem lembrava de oferecer o bilhete. O magrinho está preocupado. E se um cliente o chamasse exatamente na hora em que o suicida saltasse? A personagem “velho” se impacienta, espera que o suicídio não atrase. Questiona se alguém já vira alguém se suicidar pulando de um edifício. Ante a resposta negativa, dá um sorriso de satisfação e conta como já presenciara tal cena. À medida que a fatídica hora se aproxima, mais versões para explicar a motivação do suicida surgem. De repente, uma agitação. Alguns apontam para o alto do edifício como se o suicida estivesse lá, todos tentam localizá-lo. “Mas, era só gozação”. Dois estudantes discutem se realmente haveria suicídio, quando um deles grita: “Olha lá!”. Desta vez, havia mesmo um sujeito sozinho na última janela do edifício. Não havia mais dúvidas. Coloca uma perna para fora da janela, toda a praça em absoluto silêncio, momento de máxima tensão. Quando o sujeito coloca a outra perna para fora, suspense geral. Alcançam-lhe um balde: era um pedreiro. Sucede-se um “ahh”, de decepção, vaias, assovios e houve até os que xingassem o pedreiro. A impaciência e a decepção aumentam, em especial do velho, que sugere cadeia ou violência policial contra o sujeito que se suicidaria, afinal, perdera meia hora! O único

que demonstra satisfação entre os presentes é um dos estudantes que apostara uma cerveja afirmando que não haveria suicídio. E ninguém se suicida.

Produzindo:

- Elabore um breve resumo do conto, buscando refletir sobre a estrutura narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

7.4 MÓDULO 4: UMA VELA PARA DARIO, DE DALTON TREVISAN

Carga horária: 05 horas/aula

Material: Cópia do conto *Uma vela para Dario*¹⁰, de Dalton Trevisan

Você já ouviu falar em "hipermetropia moral"? De acordo com um autor chamado Peters¹¹ (2016), esse fenômeno ocorre quando damos demasiada atenção a cenas de sofrimentos globais, distantes de nós e não percebemos as aflições imediatas, totalmente descortinadas à nossa frente. Neste módulo, refletiremos sobre esse aspecto da insensibilidade humana.

Professor(a), antes da leitura, reforçamos a pertinência de alguns dos encaminhamentos propostos por Solé (2014), como os objetivos de leitura, a ativação do conhecimento prévio, estabelecer previsões sobre o texto, além de promover um momento de perguntas dos alunos em relação ao texto.

Nosso objetivo principal de leitura, como já expusemos anteriormente, é analisar como a temática da insensibilidade é construída no decorrer da narrativa, de que forma narrador e personagens contribuem para este “efeito único” do conto, tal qual proposto por Poe. Para ativar o conhecimento prévio, podemos retomar os contos anteriormente lidos, refletindo como o tema da indiferença foi abordado. Além disso, o título e o gênero são excelentes maneiras de formular previsões acerca do que será lido.

Questionamentos orais antes da leitura:

1. O que o título sugere?
2. Em que situações costumamos usar velas?
3. Quais as principais características do gênero conto?

¹⁰ Link para a leitura integral do conto: http://brevescafe.net/uma_vela_para_dario.pdf

¹¹ Gabriel Peters é professor do departamento de Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Agora, faça a leitura do primeiro parágrafo, para ter condições de compreender a situação inicial da narrativa. Em seguida, responda às seguintes questões:

4. Quais suas previsões acerca da personagem, conflito e desfecho?
5. De que forma o parágrafo lido se relaciona ao título?
6. Por qual motivo Dario vem apressado e diminui o passo até parar?
7. Você supõe que os objetos, cachimbo e guarda-chuva, terão alguma importância no decorrer do conto?

Durante e após a leitura:

Você sabia que durante a leitura nossas previsões podem ser confirmadas ou refutadas? Caso não correspondam ao que imaginávamos, nós as substituímos por outras, que novamente serão “testadas” à medida que a leitura avança.

Neste momento, realize a leitura integral do conto para, depois, responder aos seguintes questionamentos:

8. Descreva as características físicas ou psicológicas das personagens.
9. Por que razão as personagens, com exceção de Dario, não possuem nomes próprios?
10. No decorrer do conto, os pertences de Dario, um a um, vão desaparecendo. Quais são esses pertences? O que acontece com eles?
11. Qual importância de o narrador afirmar que a aliança só podia ser retirada por Dario umedecida com um sabonete?
12. Dentre as personagens do conto, apenas duas demonstram atitude de empatia com Dario. Quem são e que ações realizam?
13. Percebemos que o sofrimento alheio é retratado como um espetáculo. Isso é demonstrado no fragmento “Ocupado o café próximo pelas pessoas que vieram apreciar o incidente. E agora, comendo e bebendo, gozavam as delícias da noite”. O que você entende por “apreciar o incidente”? Qual sua opinião em relação ao que as pessoas fazem neste fragmento do conto, após Dario ser largado à porta da peixaria?
14. Descreva o episódio do táxi e da farmácia. O que você pensa sobre a atitude das pessoas que carregam Dario e sobre a atitude do taxista?

Diariamente, acompanhamos na televisão, jornais e internet o que se denomina "espetacularização da tragédia", em que o sofrimento alheio, mortes, catástrofes e demais eventos trágicos são explorados para aumentar a audiência desses veículos de comunicação. Fora desses meios, muitos seres humanos também são atraídos por cenas em que o semelhante é vítima de adversidades, não por empatia, mas porque lhes parece um espetáculo que merece ser "curtido". Sobre isso, responda às duas questões que seguem:

15. Aponte as semelhanças quanto às atitudes das pessoas ante o "espetáculo" de Dario e as do conto *O suicida*, lido no módulo anterior.

16. Faça um paralelo entre as intenções das pessoas que se aglomeram próximas a Dario com as que se reúnem próximas ao edifício no conto *O suicida*.

Síntese do conto:

Dario caminha apressadamente pela rua, carregando um guarda-chuva, passa mal, encosta-se à parede de uma casa, escorrega por ela até o chão, deixando cair seu cachimbo. Algumas pessoas se aproximam, indagam se não está bem. Uma personagem, o senhor gordo, sugere que sofrera um ataque. As pessoas começam a se aglomerar em torno de Dario; guarda-chuva e cachimbo já não se encontram mais ao lado do protagonista. Após uma personagem sugerir que Dario está morrendo, alguns carregam-no para um táxi. No entanto, o taxista questiona: quem pagaria a corrida? Tentam carregá-lo para uma farmácia, mas é muito pesado. Largam-no à porta de uma peixaria onde um enxame de moscas cobre seu rosto. Num café próximo, as pessoas que vieram "apreciar o incidente" agora comem, bebem e aproveitam a noite. A polícia chega e mais de duzentos curiosos correm, pisoteando o corpo de Dario dezessete vezes. Seus pertences, um a um, roubados: o relógio de pulso, documentos, o paletó que um senhor piedoso colocara para sustentar a cabeça e a aliança, que Dario só conseguia destacar umedecida com sabonete. Dario é agora "apenas um homem morto". A multidão se espalha. Na janela, alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos. Um menino "de cor" e descalço traz uma vela e acende ao lado do cadáver. As janelas se fecham. Após três horas, o rabeção ainda não chegara e a vela se apaga com a chuva, que volta a cair.

Momento de produção:

- Imagine-se na posição de um narrador personagem, você agora é Dario. Reescreva o conto sob sua perspectiva, desde o momento em que você caminha apressadamente pela rua, até a espera pelo rabeção. Reflita: quais seus sentimentos em relação às pessoas que tomam seus pertences ou se mostram indiferentes a seu sofrimento?

7.5 MÓDULO 5: *COLINAS COMO ELEFANTES BRANCOS*, DE ERNEST HEMINGWAY

Carga horária: 05 horas/aula

Material: Cópia do conto *Colinas como elefantes brancos*¹², de Ernest Hemingway

Neste conto de Hemingway praticamente não há ação. A trama é simples, no entanto, extremamente significativa: leva o leitor a refletir sobre situações cotidianas e suas motivações.

Encaminhamentos antes da leitura:

É a hora de fazermos algumas antecipações a respeito do conto em questão. Vamos lá?

1. De que forma você considera que o título se relaciona com a história?
2. De que maneira colinas poderiam parecer elefantes brancos?
3. Pela leitura dos contos anteriores, o que podemos afirmar quanto aos personagens, espaço e tempo deste gênero?

¹² *Link* para a leitura integral do conto:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4933022/mod_resource/content/1/Hemingway.Colinas%20como%20elefantes%20brancos.pdf

Vamos tentar fazer mais previsões a respeito do conto? Para isso, faremos a leitura do primeiro parágrafo.

4. O parágrafo é predominantemente narrativo ou descritivo? Comente.
5. O que você presume que o americano e a moça estejam fazendo na Espanha?
6. Você considera que o calor citado neste fragmento terá importância na narrativa?

Passaremos, agora, à leitura integral e silenciosa do conto. Atente-se à relação entre o título e a história narrada e não se esqueça de perceber como o tema da indiferença é abordado no conto.

Professor(a), recomendamos, inicialmente, uma leitura silenciosa por parte dos alunos. Num segundo momento, selecionar três alunos para realizar a leitura dramática. Em seguida, questionar sobre as previsões realizadas. Possivelmente os alunos questionem sobre a relação do título com a história narrada. Além disso, é possível que numa primeira leitura alguns não se tenham dado conta à qual “operação” as personagens se referem. É fundamental, nesta etapa, que o professor auxilie os alunos a construir sua compreensão, estimulando perguntas e verificando lacunas de compreensão. Numa segunda leitura, que poderá ser realizada coletivamente, relembrar aos alunos que o objetivo principal, além da compreensão global, é perceber como o tema da indiferença é abordado no conto.

Durante e após a leitura:

7. Podemos afirmar que os elementos do conto (personagens, tempo e espaço) são restritos? Justifique.
8. Qual é a causa do desentendimento entre os protagonistas no conto?
9. Você acha que o homem realmente ama a moça? Justifique.
10. Em vários momentos, o homem faz afirmações como “Não quero que você faça nada que você não queira fazer”. As atitudes dele condizem com o que ele afirma?
11. Você acha que a moça concorda em fazer a “operação” proposta? O que o leva a acreditar nisso?
12. Qual o efeito pretendido pelo narrador com a repetição no seguinte trecho: “Você pode parar de falar, por favor, por favor, por favor”? Cite exemplos de momentos em que costumamos utilizar a reiteração.
13. Qual a condição social das personagens? Comprove com fragmentos do texto.
14. De que modo o narrador demonstra a insensibilidade do homem na narrativa?

15. Em dois dos contos lidos nesta U.D., há uma relação de proximidade entre as personagens. Em *Amanhã eu volto*, o neto e sua avó. Em *Colinas como elefantes brancos*, há um casal. Em *O monstro*, *O suicida* e *Uma vela para Dario* há apenas um encontro fortuito entre as personagens. Na sua opinião, os laços afetivos (ou o rompimento destes) aumentam a impressão de insensibilidade? Comente.

Síntese do conto:

Um jovem casal aguarda na estação o trem que segue para Madri. Está muito quente e bebem cervejas. Da estação, a moça compara a linha de colinas, brancas sob o sol, a elefantes brancos.

Segue um diálogo entre os dois, em que o homem sugere à moça que realize um aborto e ela se mostra reticente, mas não quer perder o suposto amor do seu amante.

Em sua análise sobre este conto, Bloom (2001, p.42) afirma que

O conto registra o momento da capitulação da mulher, e, provavelmente, do fim do relacionamento dos dois. E isso é tudo. O diálogo deixa claro que a mulher é responsável e digna, enquanto o homem é de um bom-senso vazio, além de egoísta e frio. O leitor fica inteiramente do lado da jovem, quando esta, em resposta à afirmação do homem — “Eu faria qualquer coisa por você” —, diz: “Você quer, por favor, parar de falar”. Sete vezes “por favor” é demais; porém, como figura de repetição, as palavras são aqui precisas e convincentes.

Produzindo:

PROPOSTA 1: O conto apresenta um final aberto, ou seja, que convida o leitor a imaginar as possibilidades de continuação. Produza uma continuação para este conto.

PROPOSTA 2: Que tal aproveitarmos o fato de que o conto se baseia, fundamentalmente, na conversa entre o casal e dramatizarmos essa narrativa?

Adaptação dramática do conto *Colinas como elefantes brancos*, de Ernest Hemingway

Personagens: **Moça (M); Homem (H); Garçonete (G).**

Um homem e uma moça, sentados numa mesa, esperam o trem. Faz muito calor. Há duas malas de viagem próximas aos dois. Uma garçonete está atrás do balcão de bebidas. Há colinas longas e brancas que se veem do outro lado do vale (que podem ser desenhadas em papel kraft ou projetadas em um multimídia ou em um televisor). Considerando o fato de que os atores são adolescentes, as bebidas alcoólicas deverão ser substituídas por outras bebidas de coloração similar).

(A moça tira o chapéu, põe-no sobre a mesa, dirige-se ao homem).

M - O que vamos beber?

H- Está bem quente!

M - Vamos beber cerveja.

H – *(Dirigindo-se à garçonete)* Duas cervejas!

G – *(Pergunta, sem grande interesse, por detrás do balcão)* Grandes?

H - Sim. Duas grandes.

(A garçonete traz dois copos de cerveja e dois apoios de feltro. Põe os apoios de feltro e os copos de cerveja sobre a mesa e olha para o homem e a moça. A moça olha para a linha de colinas. São brancas sob o sol e a região é parda e seca).

M - Parecem elefantes brancos.

H- *(Bebendo a cerveja)* Nunca vi um.

M - Não, não teria como.

H - Eu poderia ter visto. Você dizer que eu não teria como não prova nada.

(A mulher olha para a imagem de uma bebida) Que bebida é aquela?

H – Se chama Anís del Toro.

M - Podemos provar?

(O homem chama a garçonete).

H - Queremos Anís del Toro.

G - Com água?

H- *(O homem, dirigindo-se à mulher)* Você quer com água?

M - Não sei, será que fica bom com água?

H - Fica, sim.

G - Vocês querem com água?

H - Sim, com água.

M – *(Bebe um gole e baixa o copo)* Tem gosto de alcaçuz.

H - É sempre assim.

M -É! Tudo tem gosto de alcaçuz. Especialmente aquelas coisas que você esperou por muito tempo, que nem absinto.

H - Ah, pare com isso.

M - Foi você que começou. Eu estava adorando. Foi um bom momento.

H - Bem, vamos tentar ter um bom momento.

M - Tudo bem. Eu estava tentando. Disse que as colinas parecem elefantes brancos. Não é brilhante?

H - É brilhante.

M - Eu queria provar essa bebida nova: nós não fazemos outra coisa, não é? Olhar para as coisas e provar bebidas novas.

H - Acho que sim.

(A moça olha novamente para as colinas).

M - As colinas são lindas. Na verdade, não parecem elefantes brancos. Quero dizer, só a pele vista entre as árvores.

H - Bebemos mais uma?

M - Está bem.

H - A cerveja está boa e gelada.

M - Está ótima.

H - É uma operação muito simples mesmo, Jig. Nem é uma operação de verdade.

(A moça, triste, olha para o chão).

H - Eu sabia que você iria concordar, Jig. Não é nada mesmo. É só deixar o ar entrar.

(A moça, cabisbaixa, não diz nada).

H - Vou junto e vou ficar com você o tempo todo. Eles só deixam o ar entrar e então é tudo completamente natural.

M - E o que nós fazemos depois?

H - Vamos ficar bem depois. Como antes.

M - Como é que você sabe?

H - Essa é a única coisa que atrapalha. É a única coisa que nos deixa infelizes.

(A moça, com um olhar 'distante').

M - E você acha que depois nós vamos ficar bem e vamos ser felizes?

H - Tenho certeza. Não precisa ter medo. Conheço muita gente que já fez.

M - *(Melancólica)* Eu também. E depois foram todos muito felizes.

H - Bem, se não quiser, você não precisa fazer. Eu não forçaria você se você não quisesse fazer. Mas sei que é muito simples.

M - E você quer mesmo?

H - Acho que é a melhor coisa a fazer. Mas não quero que você faça se você não quiser mesmo.

M – Mas se eu fizer você vai ficar feliz e as coisas vão ser como eram e você vai me amar?

H - Eu amo você agora mesmo. Você sabe que eu amo.

M - Eu sei. Mas se eu fizer vai voltar a ser bom quando eu digo que as coisas parecem elefantes brancos, você vai gostar?

H – Vou adorar. Eu adoro agora mesmo, só não consigo pensar nisso. Você sabe como sou quando fico preocupado.

M - Se eu fizer você não vai ficar preocupado?

H- Não vou ficar preocupado porque é tudo muito simples.

M - Então eu faço. Porque eu não me importo comigo.

H - Como assim?

M - Eu não me importo comigo.

H - Bem, eu me importo com você.

M - Ah, sei. Mas eu não me importo comigo. E vou fazer e tudo vai ficar bem.

H - Não quero que você faça se é isso que você sente.

(A moça olha atentamente para a imagem das colinas, para o alto e para os lados).

M - E nós poderíamos ter tudo isso. E nós poderíamos ter tudo e todo dia fazer coisas ainda mais impossíveis.

H - O que você disse?

M - Disse que nós poderíamos ter tudo.

H - Nós podemos ter tudo.

M - Não, não podemos.

H - Podemos ter o mundo todo.

M - Não, não podemos.

H - Podemos ir para qualquer lugar.

M - Não, não podemos. Já não é nosso.

H - É nosso.

M - Não, não é. E depois que tiram, você nunca mais pega de volta.

H - Mas ninguém tirou nada. Vamos ver. Volte aqui para a sombra. Não se sinta assim.

M - Não estou sentindo nada. É só que eu sei.

H - Não quero que você faça nada que você não queira fazer...

M - Não é que não seja bom para mim. Eu sei. Vamos beber outra cerveja?

H - Está bem. Mas você tem que entender...

M - Eu entendo. Será que não podemos parar de falar?

(Sentam-se à mesa e a moça olha para as colinas e o homem olha para ela e para a mesa).

H - Você tem que entender que eu não quero que você faça se você não quiser fazer. Estou perfeitamente disposto a seguir adiante se isso fizer diferença para você.

M - Não faz diferença para você? Podíamos seguir adiante.

H - É claro que faz. Mas eu não quero ninguém além de você. Não quero mais ninguém. E sei que é tudo muito simples.

M – *(Com ironia)* É, você sabe que tudo é muito simples.

H - Você pode muito bem falar assim, mas eu sei como é.

M - Você faria uma coisa por mim?

H - Faria qualquer coisa por você.

M – Você pode parar de falar, por favor, por favor, por favor?

(O homem não diz nada, mas olha para as malas).

H - Mas eu não quero que você faça. Eu não me importo com nada.

M - Eu vou gritar.

(A garçonete se aproxima com dois copos de cerveja e os deposita sobre os apoios de feltro úmidos).

G - O trem chega em cinco minutos.

M – O que ela disse?

H - Que o trem chega em cinco minutos.

(A moça dá um sorriso radiante para a garçonete, para agradecer).

H - Acho melhor levar as malas para o outro lado da estação.

M – *(Sorrindo para o homem)* Está bem. Depois volte e terminamos a cerveja.

(Ele pega as duas malas pesadas e carrega-as até o outro lado. Espreita, mas não consegue ver o trem. Voltando, ela continua sentada à mesa e sorri para ele).

H - Está se sentindo melhor?

M - Estou bem. Não tem nada de errado comigo. Estou bem.

7.6 MÓDULO 6: ANGÚSTIA, DE ANTON TCHEKHOV

Carga horária: 05 horas/aula

Material: Cópia do conto *Angústia*¹³, de Anton Tchekhov

Chegamos ao último módulo e perfizemos um caminho que nos proporcionou maior clareza quanto às características do conto enquanto gênero narrativo. Além disso, ampliamos nossas reflexões acerca do tema central que perpassa todos os textos desta Unidade Didática: a insensibilidade.

Com este conto não será diferente! Você está sendo convidado a desenvolver uma atitude de empatia, colocando-se no lugar do próximo, tornando-o visível e aprendendo a cuidar dele.

Para isso, reflita sobre o título e leia o parágrafo inicial para pensar nos seguintes questionamentos:

Questionamentos antes da leitura:

1. Qual o espaço retratado no conto? De que forma você pensa que ele contribuirá para o desenvolvimento narrativo?
2. Pelo nome da personagem, levante hipóteses sobre o país em que o conto é ambientado.
3. Que elementos deste parágrafo nos permitem inferir não se tratar de um conto deste século?
4. Podemos afirmar que o narrador é onisciente? Comente.
5. Você concorda com o narrador que, para o cavalo, o arado seria preferível às luzes e barulho incessante da cidade?
6. Personificação ou antropomorfização se refere à figura de linguagem em que atribuímos ações, caracteres, atitudes, comportamentos, afetos, sentimentos, emoções ou pensamentos humanos a outros animais. A figura inversa se chama zoomorfização, ou seja, é uma figura de linguagem em que atribuímos ações, caracteres, sentimentos, emoções ou pensamentos dos outros animais a humanos que se distanciam do que consideramos ou devemos considerar como ações, caracteres, atitudes, comportamentos, afetos. Descreva como a personificação é usada neste trecho.

¹³ *Link* para a leitura integral do conto: <http://www.consciencia.org/angustia-conto-de-anton-tchekhov>
Link alternativo: <https://pdfcoffee.com/angustia-conto-de-anton-tchekhov-pdf-free.html>

7. Qual será a relação do título com o restante da história?

Durante e após a leitura:

Você realizará a primeira leitura de forma individual e silenciosa, para conseguir ter suas primeiras experiências sobre o conto. Assim, caso você encontre trechos que chamem a atenção, choquem ou emocionem, poderá reler, recuperar conhecimentos e estabelecer sentidos. Se, também, você encontrar palavras que lhe revelem dificuldades, procure inferir o sentido delas pelo contexto. Mesmo não sabendo o que significa a palavra rocim, a comparação que se faz na sequência permite inferir se tratar de um cavalo, por compará-lo a um cavalinho de pão-de-ló ou pela referência ao arado. Caso não seja possível realizar a compreensão pelo contexto, você deve seguir a leitura, a menos que a palavra se repita muitas vezes no texto ou impossibilite a compreensão global.

Professor(a), na releitura, que pode ser realizada coletivamente, é importante verificar a compreensão dos alunos com relação às palavras menos usuais, demonstrando as estratégias que podem ser utilizadas, para que o aluno, paulatinamente, possa se assumir como um leitor ativo. Para facilitar o reconhecimento da especificidade narrativa do presente texto, ter uma visão global e compreender melhor sua estrutura, propomos, abaixo, alguns questionamentos recomendados por Lauro Zavala (1954 -), professor universitário mexicano, conhecido por seus estudos acerca do conto.

Para conhecer ainda mais sobre a estrutura do gênero e auxiliar na compreensão dos sentidos expressos neste conto, responda aos questionamentos que seguem:

1. TÍTULO: O que o título sugere? Como ele se relaciona com o resto da história?
2. INÍCIO: Qual a função do início? Existe uma relação entre o início e o final do conto?
3. NARRADOR: A partir de que perspectiva é narrado?
4. PERSONAGENS: Quem são as personagens? Há contradição entre pensamentos e ações?
5. LINGUAGEM: Como é a linguagem da história? Há uso recorrente de metáforas depreciativas?
6. ESPAÇO: Onde acontece a história? Qual a importância do espaço e dos objetos?

7. TEMPO: Quando a história acontece? Qual é a sequência dos eventos narrados? Tempo cronológico e psicológico coincidem?
8. GÊNERO: A que gênero pertence o texto? Qual sua estrutura?
9. INTERTEXTUALIDADE: Que relações intertextuais existem no texto?
10. FINAL: O final é epifânico? Qual a importância do final nessa história?

Para ampliar a percepção sobre os sentidos do conto e de como a insensibilidade é abordada, pensemos nas seguintes questões:

11. O título se relaciona de que forma ao tema do conto?
12. De que modo Iona Potapov é tratado pelas demais pessoas? Por que ele recebe este tratamento?
13. Podemos comparar a discriminação social sofrida pelo protagonista com a sociedade brasileira atual? Justifique.
14. Apesar de todos os maus tratos, Iona não se queixa. Seu único desejo é afastar a angústia que o consome. Descreva a reação das demais personagens quando o protagonista tenta relatar sobre o filho que morrerá.
15. Por que o dinheiro que receberia não interessa a Iona e ele decide ir para casa?
16. Em que sentido o final do conto é profundamente irônico?
17. De que forma a perífrase *A quem confiar minha tristeza* se relaciona ao conto?

Síntese do conto:

Ao anoitecer, o cocheiro Iona Potapov e seu cavalo aguardam, cobertos de neve, um cliente. O primeiro, um militar, chega questionando se Iona está dormindo. Este puxa as rédeas, faz um ruído com os lábios e o cavalo sai se deslocando com indecisão, provocando reações rancorosas do militar, de transeuntes e de outro cocheiro. Após um gracejo do militar sobre os incidentes, Iona tenta dizer algo, mas apenas sons indecifráveis lhe saem da garganta. Questionado pelo militar, responde que perdera um filho naquela semana. O militar pede o motivo da morte, mas não tem tempo nem disposição para ouvir o relato. Os próximos passageiros, três jovens, oferecem muito menos do que o adequado para a corrida, mas, naquele momento, a Iona isso não interessa. Os jovens proferem insultos contra o cocheiro. Quando há uma pausa nas falas, balbucia sobre a morte do filho, ao que um responde que todos

irão morrer. Seguem mais insultos. Quando tenta novamente falar sobre o filho, chegam ao destino e a solidão se abate sobre Iona. Tenta travar conversa com um zelador, mas é destrutado. O cocheiro considera inútil dirigir-se às pessoas, resolve ir para casa. Fala da morte do filho a um jovem cocheiro. Quando tenta ver a reação deste, percebe que já cobriu a cabeça e está dormindo. Iona sente a necessidade de falar com alguém. Passada uma semana e ainda ninguém o ouvira sobre como o filho adoeceu, padeceu, o que disse antes de falecer. Vai ver o cavalo e inicia o relato da morte do filho a ele. O cavalo, enquanto mastiga, ouve Iona, que se anima e conta-lhe tudo.

Atividades de produção:

- Imagine que você está travando um diálogo com Iona, colocando-se no lugar de alguma das personagens: o militar, os jovens, o zelador e o outro cocheiro. Reproduza este diálogo em seu caderno.
- Reescreva o conto pela perspectiva do cavalo enquanto narrador personagem.

Produção final:

Após a leitura e análise dos seis contos constantes nos módulos, esperamos que você, aluno(a), tenha aprimorado os conhecimentos acerca da estrutura do conto e, além disso, repensado a temática da insensibilidade a partir do que as atividades buscaram evidenciar.

Como forma de finalizar esse percurso que envolveu leitura e análise dos contos, agora é a sua vez de escrever! O tema deve se relacionar à insensibilidade humana. Faça o leitor refletir sobre este tema. Como você produzirá um conto, lembre-se de que neste gênero o espaço e o tempo são restritos e não comporta muitas personagens. Não os descreva exaustivamente, faça que o leitor, a partir das ações deles, tire as próprias conclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, como afirma Paulo Freire (1987), o homem é um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, em permanente movimento de busca do ser mais, ou seja, se o existir para o ser humano é tarefa sem fim, processo permanente de construção de si, nossa existência se destina a ser o que ainda não somos (Idem), permitam-nos uma analogia: nosso desejo de ir além ao iniciar esta pesquisa. Como tantos outros projetos em nossas vidas, desejamos que esta pesquisa fosse, ao menos em alguns pontos, similar ao que Poe propôs em sua teoria do conto clássico. Como um narrador onisciente, conhecendo tudo de nossas personagens, num espaço determinado e em tempo previsível, escolhido o tema, perseguir um efeito único e, ao final, numa epifania, expor resultados que fossem lógicos e inevitáveis.

Da ficção à realidade, partimos de uma problemática: o baixo nível de interesse e proficiência em leitura que nossos alunos apresentam, que são resultados de carências, seja de políticas públicas que valorizem livros e bibliotecas, seja de famílias minimamente estruturadas em nível econômico e cultural, seja de tempo livre, cada vez mais “roubado” pelo uso incessante das modernas tecnologias e redes sociais ou, ainda, de uma escola que espere dos alunos um papel ativo ante a leitura literária. Se o “Que fazer?” foi a grande pergunta livro de Lenin, tentamos encontrar algumas respostas para o fazer pedagógico e, a partir delas, elaboramos proposições nesta pesquisa que ora se finda.

Da mesma forma que Quiroga (1993) nos apresentou receitas ou truques para o bom conto, apontamos alguns encaminhamentos de leitura e interpretação que não se constituem receitas infalíveis. Mesmo porque não as há. Como na metáfora dos bosques da ficção de Eco (1994), os passeios ou as concepções e metodologias de leitura são vários, apontam em várias direções. Mas devemos optar, o caminhar exige, e as teorias são as lanternas para que não caminhemos a esmo.

Assim, após estudar e tentar compreender um pouco melhor como funciona a leitura, quais os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos e quais memórias são acionadas no processo, tendo por base Kleiman (2002) e Solé (2014), propusemos alguns encaminhamentos de leitura, baseados nos que o leitor proficiente utiliza: objetivos de leitura claros, inferências, uso do contexto, dêiticos e a utilização da gramática implícita.

Na seção *Interpretação* analisamos, brevemente, alguns aspectos da tríade leitor/autor/texto e suas implicações. Defendemos a ideia de que as interpretações são tantas quantos são os leitores e leituras, mas que há limites, que oscilam, nas palavras de Orlandi (2000), da leitura parafrástica à polissêmica. E os limites são os estabelecidos pelo texto, não os que são comumente estabelecidos pelo professor ou pelo livro didático.

Ancorados em Iser (1999), afirmamos que a tríade é comparável a um jogo, sendo leitor e autor os jogadores e o texto o campo de jogo. Sendo um jogo, visa ao resultado e este (a compreensão) é alcançado quando ocorre o que Gadamer (e mais tarde Jauss) denominam de fusão de horizontes, ou seja, quando o horizonte do leitor se funde ao horizonte do outro, pessoa ou texto. Essa fusão já é prevista pelo autor, que escreve tendo em vista um leitor implícito (Iser, 1999) ou leitor modelo (Eco, 1994), ou seja, sempre se escreve para alguém.

Baseados em Candido (1972) e na retomada da *katharsis*, realizada por Jauss (1979), reafirmamos a função transformadora da literatura. Transformação potencial, seja dito, pois ela não necessariamente transforma, mas, pela imensa capacidade de retratar o ser humano em todos seus matizes, é ferramenta indispensável, permite-nos conhecer tempos, espaços e vidas que não conseguiríamos viver em nossas limitações e finitude.

Em *O conto*, realizamos um breve “passeio” neste que é o mais antigo e um dos mais novos gêneros literários. Antigo, porque remonta às tradições orais dos primeiros povos; novo, porque seu surgimento enquanto forma artística é recente. Descrevemos algumas características do conto enquanto forma simples, ligado à oralidade e de viés moralizante até se firmar, com Poe, enquanto *artefato* (Imbert, 1993).

A escolha do gênero não foi aleatória. Em primeiro lugar, um gênero que possibilita a leitura integral em sala de aula. Em seguida, o efeito único defendido por Poe, a insensibilidade, no caso desta pesquisa, seria certamente diluído se a opção fosse por um gênero mais longo.

Na seção *Insensibilidade nas relações humanas*, procuramos compreender as possíveis razões pelas quais o sujeito, em especial o da segunda metade do século que nos precede e do século XXI, tem perdido a sensibilidade em relação ao próximo. Vimos que se trata de um sujeito que perdeu as referências religiosas, metafísicas e

que, tendo depositado sua crença na ciência, percebeu que esta também não lhe deu as respostas satisfatórias.

Esse 'eu' desorientado, ou o "mínimo eu", nas palavras de Lasch (1986), é um ser à deriva, que vem preenchendo seu vazio existencial com os apelos do consumismo e pelo uso desmedido das redes sociais, que lhe causam a pseudoimpressão de que não está só. Se o consumismo removeu a ideia de artefatos duráveis, que transmitiam uma sensação de permanência e segurança às pessoas, as redes sociais vêm removendo o contato físico e criando um mundo de artificialidades, onde o número de *likes* determina quem você é¹⁴.

Os efeitos são devastadores, sobretudo em nossas crianças e adolescentes, sem uma estrutura psíquica preparada para lidar com comentários negativos ou maldosos, ou quando os *likes* não são o que consideram suficientes. Sentem a necessidade de serem tão belos e felizes como a artificialidade exposta por seus artistas ou *Digital Influencers* prediletos. O resultado é a frustração e o enclausuramento sempre maior na vida real. O outro passa a ser considerado um distante, seja ele quem for. O sofrimento alheio é alheio, digno de virar espetáculo em memes ou vídeos que viralizam nas redes. O resultado: apatia e indiferença crescentes.

Como afirmamos, a insensibilidade é um constructo sociocultural, não está na essência humana. Se as lutas dos gladiadores até a morte nas arenas romanas, ou a escravidão no Brasil no período colonial nos parecem injustificáveis, não o eram na época em que ocorreram. Nesse sentido, nossa intenção ao trazer contos com a temática da insensibilidade, além de atividades relacionadas a estes, é demonstrar aos alunos que ela existe e que este outro que parece sempre distante pode ser alguém que nos é querido, próximo.

Se iniciamos estas considerações com uma analogia, permitam-nos encerrar com outra. Tal qual os contos modernos, à Tchekhov, o final desta pesquisa é aberto, inconclusivo. As personagens (alunos), longe de serem planas, são seres complexos, muitas vezes contraditórios, construídos a partir de seus conflitos pessoais em espaços (salas) heterogêneos, em que as epifanias, ainda que modestas, vão ocorrendo no processo.

¹⁴ O episódio *Queda livre*, da 3ª temporada da série *Black Mirror*, permite uma interessante reflexão acerca do papel dos *likes*. Nele, o índice de *likes* determina a vida social e financeira das personagens. A artificialidade das relações interpessoais é uma constante.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2007.

ASSIS, M. **Contos**. São Paulo: FTD, 2002.

ASSIS, M. Notícia da atual literatura brasileira: instinto de nacionalidade. **Crítica**. Rio de Janeiro: Garnier, 1910.

AVALIAÇÕES e exames da educação básica. **Inep**, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em 27 abril 2022.

BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. **Cegueira moral: A perda da sensibilidade na modernidade líquida** Rio de Janeiro: Zahar, 2014

BLOOM, H. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BLUMENFELD, R. Como um osso humano de 15.000 anos pode ajudá-lo durante a crise do Coronavírus. **Revista Forbes**. 2020. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/remyblumenfeld/2020/03/21/how-a-15000-year-old-human-bone-could-help-you-through-the--coronavirus/?sh=66d306dc37e9>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BONAT, D. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOSCH, J. Apuntes sobre el arte de escribir cuentos. In: PACHECO, C.; BARRERA LINARES, L. (Compiladores). **Del cuento y sus alrededores: aproximaciones a una teoría del cuento**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1993.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. São Paulo, v.24, n.9, 1972.

CASTAGNINO, R. H. Suertes del cuento y destinos del artefacto. In: PACHECO, C.; BARRERA LINARES, L. (Compiladores). **Del cuento y sus alrededores:**

aproximaciones a una teoría del cuento. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1993.

CHEJÓV, A. Cartas sobre el cuento. In: PACHECO, C.; BARRERA LINARES, L. (Compiladores). **Del cuento y sus alrededores**: aproximaciones a una teoría del cuento. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1993.

CORBARI, C. C.; OLIVEIRA, V. B. M.; SELLA, A. F. **Ação, personagem, espaço e tempo**: do texto ao verbo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CORTÁZAR, J. **Valise de Cronópio**. Tradução de Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. Del cuento breve y sus alrededores. In: PACHECO, C.; BARRERA LINARES, L. (Compiladores). **Del cuento y sus alrededores**: aproximaciones a una teoría del cuento. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1993

EAGLETON, T. **Como ler literatura**. Tradução: Denise Bottman. Porto Alegre: L&PM, 2017.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **Como se faz uma tese**. 21. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EPISÓDIO Orlando Sabino inspirou conto “O monstro”, de Luiz Vilela. **Gpluizvilela**. Três Lagoas, 30 de abril de 2016. Disponível em: <http://gpluizvilela.blogspot.com/p/sobre-o-grupo.html>> Acesso em: 13 fev. de 2023.

FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. W. (Org.) **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

FOULCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. A leitura e suas múltiplas faces. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010. p. 103-112.

HEMINGWAY, E. *Colinas como elefantes brancos*. **Edisciplinas**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4933022/mod_resource/content/1/Hemingway.Colinas%20como%20elefantes%20brancos.pdf. Acesso em: 6 dez. 2022.

IMBERT, E. A. El género cuento. In: PACHECO, C.; BARRERA LINARES, L. (Compiladores). **Del cuento y sus alrededores**: aproximaciones a una teoría del cuento. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1993.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34, 1999.

_____. O jogo do texto. In. Lima, L. C. (ORG.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In. Lima, L. C. (ORG.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In. Lima, L. C. (ORG.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOLLES, A. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **Por que estudar literatura**. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

LANCELOTTI, M. A. El cuento como pasado activo. In: PACHECO, C.; BARRERA LINARES, L. (Compiladores). **Del cuento y sus alrededores**: aproximaciones a una teoría del cuento. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1993.

LASCH, C. **O mínimo eu**: Sobrevivência psíquica em tempos difíceis. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LAWRENCE, J. C. Una teoría del cuento. In: PACHECO, C.; BARRERA LINARES, L. (Compiladores). **Del cuento y sus alrededores**: aproximaciones a una teoría del cuento. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1993.

LIMA, L. C. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, L. Baleias não me emocionam. **Revista Veja**. São Paulo, ano 37, número 34, p.20, 25 de agosto de 2004.

MOELLER, S. **Compassion fatigue**. London: Routledge, 1999.

MOISÉS, M. **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 2006.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PETERS, G. O próximo distante: dilemas éticos na era do sofrimento como espetáculo. **Escuta**. [S.l.] 2016. Disponível em: <https://revistaescuta.wordpress.com/2016/06/30/o-proximo-distante-dilemas-eticos-na-era-do-sofrimento-como-espetaculo/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PERROTTI, E. Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação ao leitor). In: PRADO, Jason (Org.); CONDINI, Paulo (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

PIGLIA, R. **Formas breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

POE, E. A. **O barril de amontillado e o Demônio da perversidade**. São Paulo: Rideel, 2009.

_____. **Edgar Allan Poe: medo clássico**. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2017.

_____. Hawthorne y la teoría del efecto em el cuento. In: PACHECO, C.; BARRERA LINARES, L. (Compiladores). **Del cuento y sus alrededores: aproximaciones a una teoría del cuento**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1993.

_____. Sobre la trama, el desenlace y el efecto. In: PACHECO, C.; BARRERA LINARES, L. (Compiladores). **Del cuento y sus alrededores: aproximaciones a una teoría del cuento**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1993.

QUEIRÓS, B. C. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason (Org.); CONDINI, Paulo (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

QUIROGA, H. El manual del perfecto contista. In: PACHECO, C.; BARRERA LINARES, L. (Compiladores). **Del cuento y sus alrededores: aproximaciones a una teoría del cuento**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1993.

REIS, L., **O que é conto**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

RORTY, R. **Contingência, ironia e solidariedade**. Editorial Presença, Lisboa, 1992.

ROSENFELD, A. **Estrutura e problema da obra literária**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

SCLIAR, M. **Contos reunidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SONTAG, S. **Diante da dor dos outros**. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

STAILE, A. Com 214 casos em 2022, violência política cresceu 335% no Brasil em três anos. **g1.globo.com**, 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/07/13/com-214-casos-em-2022-violencia-politica-cresceu-335percent-no-brasil-em-tres-anos.ghtml>>. Acesso em: 22 maio 2023.

TCHEKHOV, A, P. **A dama do cachorrinho e outros contos**. Organização, tradução, posfácio e notas de Boris Schnaiderman. São Paulo: Ed.34,1999.

TERRA, E. O conto em sala de aula. **Revista Metalinguagens**. São Paulo, v.5, n.2, 2019.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TORRI, J. Tradición universal del cuento. In: PACHECO, C.; BARRERA LINARES, L. (Compiladores). **Del cuento y sus alrededores**: aproximaciones a una teoría del cuento. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1993.

TREVISAN, D. **Primeiro livro de contos**. Rio de Janeiro: Record, 1979.

VILELA, L. **Sofia e outros contos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

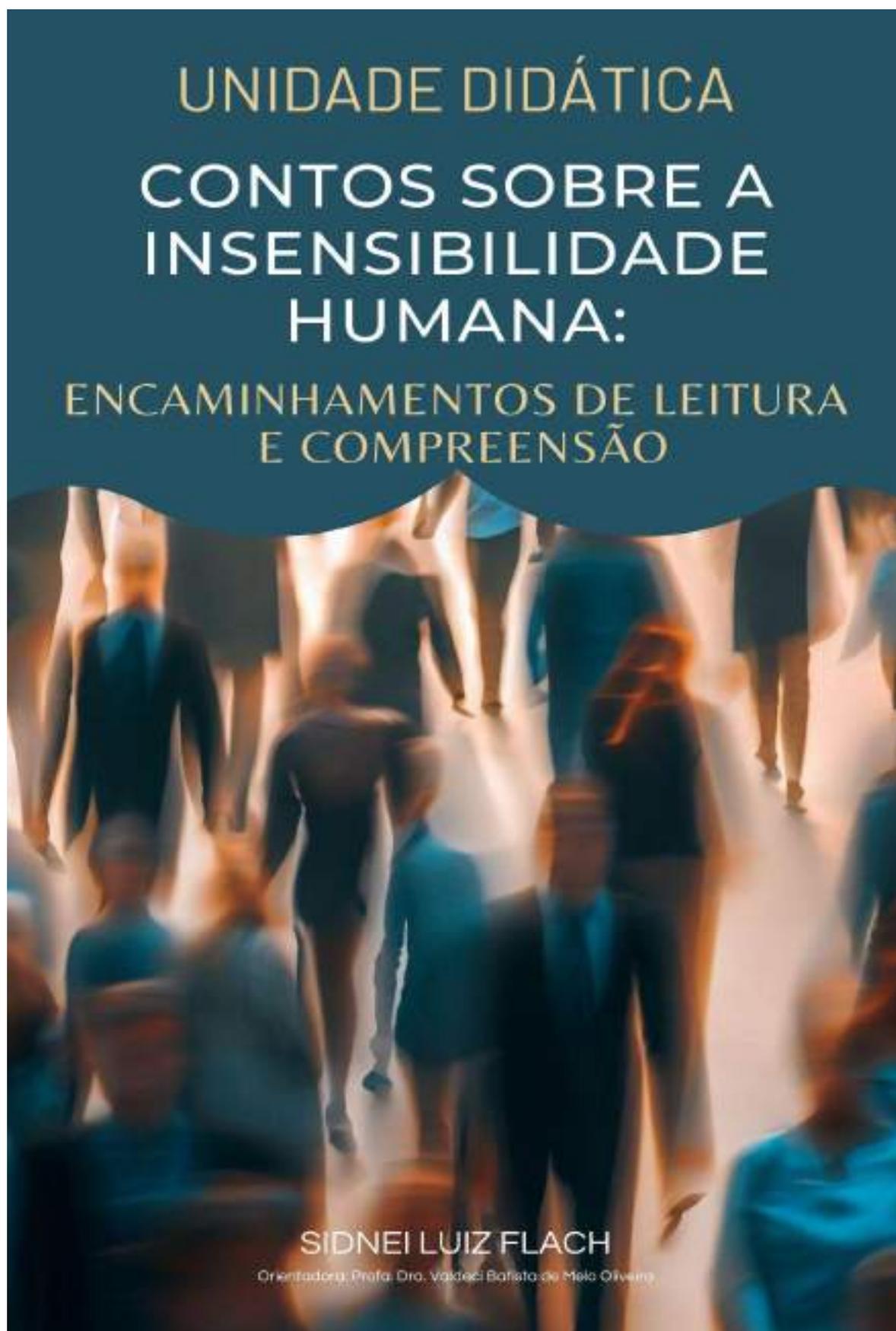
_____. **Chuva e outros contos**. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

ZAVALA, L. **Cartografías del cuento y la minificción**. Sevilla: Renacimiento, 2004.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXO

Anexo 1 – Unidade Didática



UNIDADE DIDÁTICA

CONTOS SOBRE A
INSENSIBILIDADE
HUMANA:

ENCAMINHAMENTOS DE LEITURA
E COMPREENSÃO

SIDNEI LUIZ FLACH

Orientadora: Prof. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira

Apresentação

Prezada Professora/Prezado Professor

A presente proposta de Unidade Didática, resultado de reflexões desenvolvidas no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), direcionada ao nono ano do Ensino Fundamental, está dividida em seis módulos, cada qual com previsão de duração de cinco horas-aula. Cada módulo apresenta sugestões de encaminhamentos de leitura e interpretação divididos em três momentos: Antes, Durante e Após a leitura, além de um breve resumo, acrescido de alguns comentários em relação a cada um dos seis contos selecionados e, ao final dos módulos, propomos a produção de um conto pelos discentes a partir da temática e das reflexões sobre o gênero que perpassam a U. D.

Os contos que compõem esta Unidade Didática foram escolhidos em virtude da temática que apresentam: a insensibilidade nas relações humanas. Buscamos ordenar os contos sob uma perspectiva que aborde os de léxico e enredo mais simples aos mais complexos. Desse modo, os módulos 1, 2 e 3 contemplarão os contos de Luiz Vilela: *O monstro*, *Amanhã eu volto* e *O suicida*, respectivamente; o módulo 4, o conto *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan; o módulo 5, *Colinas como elefantes brancos*, de Ernest Hemingway; e o módulo 6, *Angústia*, de Anton Tchekhov.

Os encaminhamentos de compreensão leitora se embasam, sobretudo, nos conceitos de Kleiman (1989, 2002) e Solé (2014), além de Jauss (1979), Iser (1999) e Eco (1994) e objetivam, a partir de uma melhor compreensão do gênero conto e da temática da insensibilidade, um aluno-leitor ativo, que compreenda, reassigne e transforme o texto e se permita também ser modificado por ele.

Com este material pretendemos contribuir com a melhoria do ensino de literatura no Ensino Fundamental. Destacamos que o material pode ser replicado ou adaptado a diferentes realidades pedagógicas, em cada contexto de ensino e aprendizagem.

Boa leitura e bom trabalho!

O desenvolvimento da fundamentação teórica que embasa a presente Unidade Didática se encontra na dissertação *Insensibilidade, espetacularização e banalização do sofrimento em contos: práticas de leitura e interpretação no nono ano do ensino fundamental*.

As imagens foram criadas com recurso de tecnologia de IA (Inteligência Artificial), pelo Bing Image Creator, uma plataforma da Microsoft que obedece a comandos específicos e cria imagens originais.

MÓDULO 1: O MONSTRO, DE LUIZ VILELA



Carga horária: 05 horas/aula
Material: Cópia do conto *O monstro*,
de Luiz Vilela

Link para a leitura integral do conto:
<https://doceru.com/doc/8scsQ88>

Começando a conversa

Um aspecto presente na escola, que inevitavelmente reflete a sociedade em que estamos inseridos, é a insensibilidade que permeia as relações humanas. O sofrimento alheio enquanto espetáculo, tão comum nos vídeos, nos filmes, nas páginas pessoais e coletivas que circulam e infestam a rede virtual de relação/interação social. A falta de empatia, a violência física e psicológica tornada corriqueira, acaba sendo assimilada como algo comum e aceitável, desde que não nos afete diretamente. Essas manifestações de insensibilidade se farão presentes nos contos que leremos nesta Unidade Didática. O primeiro será o conto *O monstro*, do escritor mineiro Luiz Vilela.

Encaminhamentos antes da leitura:

- Faça previsões a respeito do título *O monstro*:
1. O que você imagina ser este monstro? O que a palavra monstro provoca em você?
 2. Quais características atribuímos a monstros?
 3. Se for humano, que descrições físicas e psicológicas poderiam ser a ele agregadas?
 4. O texto que leremos é um conto. Quais as características desse gênero narrativo?



Professor (a), antes de os alunos lerem o conto, faça alguns encaminhamentos anteriores à leitura, trabalhando previsões a respeito do título, do gênero textual a que pertence e outros aspectos que julgar pertinentes para a ampliação de horizontes do aluno e para verificar em que medida todas essas antecipações poderão ser confirmadas ou não ao final da leitura. Sugere-se que a leitura seja feita em material impresso (disponibilizado aos alunos pelo(a) professor(a)).

Para conhecer mais...

As origens do conto, ainda que não possam ser reconhecidas de modo preciso, remetem ao ser humano primitivo, que sentiu a necessidade de tentar relatar oral e gestualmente suas façanhas aos semelhantes, seja uma caçada, um relâmpago, em longas caminhadas pelo deserto ou diante de um fenômeno desconhecido. Todos os povos e culturas que conhecemos, letrados ou não, contam histórias.

Continuando a conversa

Etimologicamente a palavra conto deriva do latim *computu*, cálculo, conta, e é possível que o fato de enumerar objetos tenha dado origem à narração, como afirma Moisés (2006, p.30) "Na Idade Média, significou inicialmente 'enumeração de objetos', passando com o tempo a 'resenha ou descrição de acontecimentos', 'relato', 'relato de coisas verdadeiras', 'enumeração de acontecimentos', 'narrativa'." Além disso, é possível relacionar a acepção de conta, no sentido matemático, por seu caráter de rigor e precisão.

O conto, assim como o romance, a fábula ou a novela, são gêneros que fazem parte da tipologia narrativa. Partilham, portanto, da mesma estrutura, como a presença de um narrador, personagens, tempo, espaço e conflito. Mas o que é, afinal, uma narrativa?

As narrativas são retratos/fotografias/figuração de uma ação/reação dos seres humanos no mundo, ou de várias ações/reações dos seres humanos no mundo. Olhe para um retrato de uma pessoa que está ausente e perceba que um retrato/imagem/fotografia é a presença de uma ausência, isto é, está no lugar do ser que ela copiou. A narrativa é a tipologia textual que temos para falar de uma ação/reação das pessoas e dos seres vivos. Falamos, lemos e escrevemos narrativas na maior parte do tempo de nossas vidas (Corbari; Oliveira; Sella, 2020).

Encaminhamentos durante a leitura:



Que tal ler os três primeiros parágrafos do conto para fazermos algumas antecipações?

5. Qual a situação inicial que esta narrativa apresenta?
6. Quais suas previsões sobre a ação e resolução deste conto?
7. Qual a função das aspas presentes na palavra "monstro"?
8. Utilizando o contexto, qual o significado das palavras *aterrara*, *facinora* e *fremir*?
9. Quais características geralmente atribuímos a um ser humano para taxá-lo de monstro? Que crimes teria cometido?
10. Você considera comum uma multidão se reunir diante de um episódio como este? Qual será a real intenção destas pessoas?
11. O que acontecerá com este "monstro" no decorrer da narrativa?

Este é o momento do reconhecimento do conto, ou seja, após realizada a leitura pelos alunos, o(a) professor(a) a retoma, questionando os discentes quanto à compreensão e possíveis dificuldades ou lacunas. É fundamental incentivar os alunos a prestarem atenção na reação das pessoas que estão presentes na "entrevista" que se realiza. Uma estratégia é proceder à leitura dos três primeiros parágrafos do texto e, em seguida, realizar com os alunos previsões sobre o conto, além de esclarecer possíveis dúvidas. É importante lembrar que as previsões não precisam, necessariamente, se comprovar no decorrer da leitura, mas devem ser corroboradas pelo texto.

Agora, é hora de realizar a leitura do conto na íntegra, para verificar como o comportamento de insensibilidade das personagens se apresenta. Não se esqueça de que os sentidos de um texto podem ser diversos, no entanto, para serem válidos, precisam ser coerentes com a narrativa.

Ampliando a conversa

Você sabia que um texto literário não deve dizer tudo? Esta é uma das características que deixa a narrativa tão instigante: o fato de permitir que você, leitor, preencha os vazios deixados pelo autor.

Imaginemos o parágrafo inicial: como era este prédio? Quantos andares? A multidão não é descrita, seriam dezenas, centenas? Como eram estes rádios a pilha? Estariam nos ombros, aos ouvidos? Esse "monstro" seria um ser geneticamente modificado? Quantos soldados havia? Como estavam trajados? Usavam capacetes ou bonés?

Poderíamos seguir por muitas linhas ainda e não esgotaríamos as possibilidades deste parágrafo inicial. Isso nos dá ideia de como os textos literários são ricos, plurissignificativos, exigem uma postura ativa do leitor.

Realizada a leitura integral do conto, é agora o momento de verificar se as previsões e objetivos da leitura se confirmaram!

Professor(a), o leitor proficiente é o que tem objetivos de leitura claros e que confirma ou refuta as previsões no momento da leitura. Como afirma Isabel Solé (2014), o encadeamento do tema, ideias principais e elaboração de resumo são práticas interessantes a serem realizadas. Não podemos esquecer que almejamos um leitor ativo, que ressignifique o texto que lê. No resumo, que não apenas reproduza mecanicamente o que leu, mas transforme este conhecimento, confrontando o texto com suas vivências sociais e experiências de leituras prévias. Como afirma Eco (1994), o texto é um mecanismo preguiçoso, ou seja, exige a participação do leitor para preencher as lacunas que existem. O texto nunca diz tudo, seria impossível que assim fosse (e nem desejável). É isso que faz o texto literário tão instigante: convida o leitor a preencher todos os vazios (Iser, 1999), e há muitos.

Encaminhamentos após a leitura:



12. Suas previsões acerca do título "O monstro" se confirmaram ou foram refutadas?
13. De que forma o espaço é descrito? Como contribui para o desenvolvimento da narrativa?
14. Nas narrativas podemos ter a presença de um final fechado, ou seja, em que todas as questões levantadas na trama são respondidas, ou um final aberto, em que cabe ao leitor preencher detalhes do desfecho, que a narrativa não responde. O conto lido possui um final aberto ou fechado? Justifique e exemplifique.
15. Podemos afirmar que o conto apresenta a insensibilidade como tema. Analise o comportamento do capitão e dos jornalistas. Qual é a preocupação central deles no conto?
16. "A imprensa, em sua maioria, é sensacionalista, ou seja, busca fatos que choquem a opinião pública, muitas vezes exagerando ou até sendo tendenciosa." Você concorda com essa opinião? Exemplifique.
17. Em algum momento alguém entre os presentes demonstra sentimentos de empatia com o preso, ou seja, tenta se colocar em seu lugar, entender as reais causas, questionar se é realmente culpado das acusações?
18. Retire do conto as situações em que há risos, ou dos repórteres, ou do capitão. Analise esses trechos e responda: analisando o contexto, o riso se justifica?

O conto que você leu se baseia no episódio de Orlando Sabino, preso como responsável por uma série de assassinatos na região do Triângulo Mineiro, em 1972.

Sobre os espaços vazios do texto, Umberto Eco (1994) os define como os bosques da ficção, pelas inúmeras possibilidades a serem trilhadas: seja por leitores diferentes, seja pelo mesmo leitor numa possível releitura. O momento após a leitura, como afirma Isabel Solé (2014), deve visar a identificação do tema e ideias principais do texto, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas. O importante é que o aluno possa assumir seu papel de coautor do texto, tendo a liberdade de explorar as possibilidades que o texto permite. Todas as atividades devem visar à construção do sentido do texto. Desse modo, sejam atividades de identificação de elementos da narrativa, atividades gramaticais, resumos ou reescritas, devem ser propostas com esse objetivo. Buscaremos, também, sensibilizar os alunos por meio da análise do comportamento das pessoas no conto, relacionando-os com os da nossa sociedade.



A história que antecede a história:

Orlando Sabino foi um andarilho com problemas mentais, negro, sem familiares, sem trabalho, que viveu no Pontal do Triângulo Mineiro. Sua história é hoje reconhecida como um dos mais notáveis casos de mascaramento da recente e nada glamorosa história do país. Há fortes indícios de que Orlando Sabino foi preso pelos militares e acusado de ser o "monstro de Capinópolis" para ocultar uma operação anti-guerrilha na região, versão construída devido aos vários assassinatos ocorridos em um curto espaço de tempo em sete cidades de Minas Gerais e Goiás e que espalharam pânico pela região.

Para justificar a presença massiva de militares na região, que tinham o verdadeiro intuito de exterminar o exército guerrilheiro comandado por Carlos Marighella, espalhou-se a notícia de que haveria um "monstro" à solta na região do Pontal do Triângulo Mineiro cometendo esses crimes. Hoje, exames de perícia provam que algumas das supostas vítimas de Sabino foram assassinadas com armas de uso exclusivo dos militares. Depois de preso, Orlando Sabino ficou trinta e sete anos internado em uma instituição psiquiátrica judiciária em Barbacena (MG), sendo solto em 2011. Sabino faleceu em 2013, após sofrer um infarto, quando vivia em uma casa de repouso para deficientes mentais na mesma cidade.

Disponível em: <http://gpluzvilela.blogspot.com/2016/04/episodio-orlando-sabino-inspirou-conto.html>

A partir da leitura do relato, responda aos seguintes questionamentos:

19. Sabendo destes fatos, numa releitura, sua visão sobre o "monstro" diferiria? Quem seria o real "monstro"? Comente.
20. Considerando que a personagem central seja inocente e que, após muitos anos em uma instituição psiquiátrica, foi liberto e faleceu em 2013, percebemos não haver como reparar o mal que se realizou contra este. No entanto, diante destes fatos, sugira meios para evitar que tais eventos possam se repetir.
21. Vivemos em uma época em que há uma intensa disseminação de *Fake News*. O que devemos fazer para evitá-las?



Professor(a), recomendamos a leitura constante no link <http://gpluzvilela.blogspot.com/2016/04/episodio-orlando-sabino-inspirou-conto.html> que questiona a versão oficial do "monstro" que inspirou o conto.

Sintetizando a conversa

Síntese do conto:



Narrado pela perspectiva de um narrador observador, a narrativa retrata a prisão de um homem que "aterrara a região com seus crimes bárbaros e misteriosos e que, por fim, após longas buscas, havia sido capturado". Uma multidão aguarda diante de um velho prédio, acompanhando em seus radinhos a pilha o desenlace da história. Dentro do prédio, numa sala abafada com o calor e pela fumaça dos cigarros, jornalistas vindos das principais capitais do país, além de soldados, aguardam a aparição do prisioneiro. Este surge escoltado por dois soldados. "Era um dia excepcional e ele precisava ir bonito". Nas respostas, o preso se mostra inseguro e incapaz de dar respostas coerentes, dando indícios de limitações psíquicas. Os repórteres dirigem as perguntas ao capitão que, em seguida, as faz ao "monstro". Pedem-lhe o nome, a idade, o local de nascimento, a filiação, o que roubara, quantas pessoas matara, como o fizera e se havia se arrependido. Muitas respostas causavam o riso, seja do capitão, ou dos repórteres: quando o preso revela gostar de açúcar, a incerteza da idade, quando revela ter feito "arte" com as mulheres, ou quando pede que tirem uma fotografia. O momento é marcado pelo sensacionalismo em torno do acontecimento, visto que não há intenções em compreender de fato o que acontecera. Após o preso revelar ter feito "arte" com as mulheres "No rosto do capitão, dessa vez, o sorriso foi mais forte que sua intenção de manter uma aparência impassível. Os jornalistas riam, houve um relaxamento geral em que todos, ali dentro, se sentiram bem e amigos". Não há comoção pelo sofrimento cometido contra as mulheres e suas famílias, nem se questiona a culpa do preso. A preocupação é com a imagem ou com o impacto que a notícia causaria na venda dos jornais.

Produzindo

- Agora você é a personagem central, o "Monstro" do conto. Você é inocente, mas tem limitações em se comunicar; suas ideias se confundem. Conte o episódio narrado no conto sob a perspectiva de um narrador protagonista.



MÓDULO 2:
AMANHÃ EU VOLTO,
DE LUIZ VILELA



Carga horária: 05 horas/aula
Material: Cópia do conto *Amanhã eu volto*,
de Luiz Vilela

Link para a leitura integral do conto:
<https://doceru.com/doc/8scs085>

Começando a conversa

No conto *O monstro*, pudemos perceber a reação das pessoas ante o que não consideram "normal": um ser humano com limitações psíquicas. Na nossa sociedade, a condição de normalidade também é comumente atribuída à condição de ser jovem (ou poder vir a ser). O presente conto é, portanto, um convite à reflexão: Como costumamos tratar as pessoas idosas?

Encaminhamentos antes da leitura:

1. Partindo do título do conto, elabore algumas previsões: o que você imagina ser o enredo do conto?
2. Quais elementos da narrativa encontramos no gênero conto?
3. Quais personagens estarão envolvidas? Qual o espaço em que o conto ocorrerá?



Agora, você fará a leitura dos quatro parágrafos iniciais. Em seguida, você e seu/sua professor(a) pensarão sobre os seguintes questionamentos:

4. O que podemos presumir do conto a partir da revelação do narrador "O ponteiro grande no três: quando chegar no nove, irei embora."?
5. Nestes parágrafos são reveladas duas limitações físicas da senhora. Quais são e qual a importância que imaginam ter no decorrer do conto?

Continuando a conversa

Também neste conto, você está convidado a refletir sobre como a insensibilidade e a indiferença se constroem na narrativa. Imagine que o "outro" poderia ser um de nós, um familiar, um colega, um amigo. No caso desta narrativa, que retrata as dificuldades de uma senhora de noventa anos, idosa, pense que um dia ela também teve a sua idade, possivelmente frequentou uma escola, teve amigos, sonhos e amores. Da mesma forma como você é jovem hoje, pode, um dia, estar na situação da avó do conto.

Encaminhamentos durante e após a leitura:



Pense nos seguintes questionamentos a respeito do trecho:

"...duas manchas esverdeadas - o que foram, um dia, os mais belos olhos da cidade".

6. Seriam só os olhos ou se trata de uma relação metonímica, ou seja, refere-se à mais bela mulher da cidade? Você conhece outros exemplos de metonímia?

7. Suas previsões iniciais quanto ao título ou após a leitura dos parágrafos iniciais se confirmaram? Caso a resposta seja negativa, ainda assim, você considera que houve coerência no que havia previsto? Comente.



Ampliando a conversa

8. No conto lido, temos a presença de um narrador personagem? Qual a importância disso para a narrativa?

9. Em que sentido as limitações físicas da avó contribuem para reforçar sua sensação de abandono?

10. Em nossa sociedade, como são tratadas as pessoas idosas? Como você trata seus avós ou pessoas idosas com as quais convive?

11. Realize uma pesquisa sobre o tratamento dispensado aos idosos em outras culturas, como no Japão e entre os povos Guarani.

12. No conto o elemento tempo tem função primordial. Em quanto tempo a narrativa transcorre? Qual a função do relógio no desenvolvimento do enredo?

13. De que modo o espaço retratado no conto reforça a ideia de abandono da avó?

14. De forma simplificada, conto é uma narrativa breve, com personagens, tempo e espaço restritos. Relacione esta afirmação ao texto lido.

15. Ironicamente, a única pessoa que se preocupa com a avó é a empregada, que não possui laços sanguíneos com ela. O que você pensa sobre isso?

16. Percebemos, desde o início do conto, a pressa do narrador em ir embora. Levante hipóteses: por que ele foi visitá-la?

17. O que você entende do trecho: "Noventa anos: a brancura do cabelo já não tem mais idade"?

18. No conto anterior, *O monstro*, a personagem central é alvo de incompreensão e indiferença por não se enquadrar no que a sociedade rotula como normal. Poderíamos afirmar isso também em relação aos idosos? Comente:



Sintetizando a conversa

Síntese do conto:



Narrado sob a perspectiva de um narrador personagem, o conto retrata a visita realizada por este à sua avó de noventa anos. A narrativa se pauta no sentimento de solidão da avó e na insensibilidade do neto. Desde as primeiras linhas do conto, se percebe a construção do efeito da indiferença, tal qual predito por Poe (1993), de que a busca de um efeito único deve ser o grande objetivo do contista; desde a primeira frase: tudo no conto deve convergir para tal. Desde a chegada do narrador, é o relógio que comanda a narrativa: "O ponteiro grande no três: quando chegar ao nove, irei embora". A trama do conto é básica: a avó, com mobilidade limitada, praticamente surda e cega, queixa-se ao neto de seus problemas físicos e do abandono. Os demais netos parecem tê-la esquecido e os filhos estão sempre muito ocupados. As limitações físicas impedem-na de fazer atividades que antes lhe proporcionavam prazer: ouvir rádio, fazer crochê, visitar os amigos.

A descrição física da avó e do ambiente realizada pelo narrador corrobora a ideia de abandono. Enquanto a narrativa transcorre, o narrador olha novamente o relógio: "O ponteiro já está no sete". A senhora prossegue relatando suas agruras, as quais o narrador responde vagamente. Quando o ponteiro chega ao nove, o narrador se levanta e a senhora o segura pelo braço, implorando para que não se vá, reforçando sua solidão e necessidade de companhia. O neto-narrador promete voltar no dia seguinte, mas ambos sabem que é mentira.

Produzindo

- Coloque-se no lugar da velha senhora. Escreva uma carta a seus filhos, que não possuem tempo para você. Lembre do quanto você fez por eles, conte como você se sente, o que gostaria de ter e fazer no tempo de vida que lhe resta...



MÓDULO 3:
O SUICIDA,
DE LUIZ VILELA



Carga horária: 05 horas/aula
Material: Cópia do conto *O suicida*,
de Luiz Vilela

Começando a conversa

Neste módulo, continuaremos a tratar da insensibilidade que permeia as relações humanas, em que "o outro" se torna comumente uma espécie de objeto, a ser usado e descartado. A amizade dura enquanto ela for útil a algum propósito. A dor do outro, vira um espetáculo a ser apreciado. Essa cultura da indiferença tem consequências psíquicas e emocionais devastadoras.

Encaminhamentos antes da leitura:



Vamos pensar um pouco sobre o título deste conto?

1. O que ele sugere?
2. Quais motivações poderia haver para o suposto suicídio? Elas seriam justificáveis?
3. Como as pessoas deveriam agir diante de ameaças de suicídio? (Não se esqueça de considerar que o "outro" poderia ser alguém próximo).

Ainda que o suposto suicídio seja o motor do enredo, é a reação das pessoas nosso objeto de reflexão para este conto. Por isso, que tal fazermos a leitura dos dois parágrafos iniciais para realizarmos algumas inferências?

Professor(a), é importante chamar a atenção dos alunos para o fato de que a dor do outro comumente vira um espetáculo a ser apreciado. "O outro, mesmo quando não se trata de um inimigo, só é visto como alguém para ser visto, e não como alguém (como nós) que também vê" (Sontag, 2003, p.197). Em *Diante da dor dos outros* (2003), Susan Sontag faz uma análise dos efeitos das imagens, sobretudo das fotografias, em tempos de guerra. Suas reflexões corroboram a ideia do sofrimento alheio enquanto espetáculo. Que somos pertencentes a "uma cultura em que o choque se tornou um estímulo primordial de consumo e uma fonte de valor" (Sontag, 2003, p.197). Para a autora, "Parece que a fome de imagens que mostram corpos em sofrimento é quase tão sóbria quanto o desejo de imagens que mostram corpos nus" (Sontag, 2003, p. 109).

Continuando a conversa

Durante e após a leitura:

4. Ao ver várias pessoas reunidas, o narrador logo supõe ser um acidente. Por que as pessoas costumam se aglomerar em tais situações?

5. Neste início, temos duas versões para o fato de as pessoas estarem reunidas naquele local. O que você pensa sobre pessoas fazerem afirmações sem terem certezas?

6. A notícia do suicídio foi veiculada por uma emissora de rádio. Podemos confiar em tudo o que lemos e ouvimos nas redes sociais e meios de comunicação?

7. O que significa a expressão "... está aquele bolo"? Que outras expressões formais e informais poderíamos utilizar para substituí-la?

É momento de fazermos a leitura integral do conto, para os questionamentos que seguem:

8. Suas expectativas quanto ao suicídio se confirmaram?

9. São dadas várias versões para as motivações do suicídio. Relate-as e compare com situações similares, de várias versões para o mesmo fato, que você já tenha ouvido.

10. Releia o conto e aponte a motivação pela qual as personagens se encontram em frente ao edifício.

11. Pela resposta anterior, podemos afirmar que há empatia em algum dos presentes?



12. Volte ao texto e aponte a reação das pessoas ante o suicídio que não ocorre.

13. Percebemos no conto que apenas uma personagem se sente realizada. Quem é e por qual razão?

14. Todos os presentes não deveriam estar felizes por ninguém ter tirado a vida? Qual deveria ser a reação das pessoas diante de um fato como esse?

Ampliando a
conversa

15. Qual seria sua reação se estivesse lá (fembre-se de que o suposto suicida poderia ser uma pessoa muito próxima a você).

16. Identifique e transcreva situações em que há pensamentos preconceituosos do protagonista.

17. Explique o sentido das expressões "eu sofro um trem", "quebraria o galho" e "cinco em ciminha da pinta" no contexto do conto.

Sintetizando a conversa



Síntese do conto:

Ao notar uma aglomeração em frente ao edifício mais alto da praça, o narrador questiona sobre a motivação, ao que lhe respondem que um sujeito se suicidaria. De acordo com uma personagem, retratado como um magrinho de gravata, o suposto suicida, sem se identificar, ligara a uma rádio afirmando que saltaria daquele edifício exatamente às dezessete horas. Várias conjecturas são formuladas a respeito da identidade e da motivação do suicida. Enquanto isso, o número de pessoas aumentava. Alguns vinham especialmente para ver. Outros, como o narrador, ao acaso vlam a aglomeração e o motivo e ali permaneciam. O vendedor de bilhetes da loteria “estava tão empolgado com a coisa” que nem lembrava de oferecer o bilhete. O magrinho está preocupado. E se um cliente o chamasse exatamente na hora em que o suicida saltasse? A personagem “velho” se impacienta, espera que o suicídio não atrase. Questiona se alguém já vira alguém se suicidar pulando de um edifício. Ante a resposta negativa, dá um sorriso de satisfação e conta como já presenciara tal cena. À medida que a fatídica hora se aproxima, mais versões para explicar a motivação do suicida surgem. De repente, uma agitação. Alguns apontam para o alto do edifício como se o suicida estivesse lá, todos tentam localizá-lo. “Mas, era só gozação”. Dois estudantes discutem se realmente haveria suicídio, quando um deles grita: “Olha lá!”. Desta vez, havia mesmo um sujeito sozinho na última janela do edifício. Não havia mais dúvidas. Coloca uma perna para fora da janela, toda a praça em absoluto silêncio, momento de máxima tensão. Quando o sujeito coloca a outra perna para fora, suspense geral. Alcançam-lhe um balde: era um pedreiro. Sucedem-se um “ahh”, de decepção, vaias, assovios e houve até os que xingassem o pedreiro. A impaciência e a decepção aumentam, em especial do velho, que sugere cadeia ou violência policial contra o sujeito que se suicidaria, afinal, perdera meia hora! O único que demonstra satisfação entre os presentes é um dos estudantes que apostara uma cerveja afirmando que não haveria suicídio. E ninguém se suicida.



Produzindo

- Elabore um breve resumo do conto, buscando refletir sobre a estrutura narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.



MÓDULO 4:
UMA VELA PARA DARIO,
DE DALTON TREVISAN



Carga horária: 05 horas/aula
Material: Cópia do conto *Uma vela para Dario*,
de Dalton Trevisan

Link para a leitura integral do conto:
http://brevescafe.net/uma_vela_para_dario.pdf

Começando a conversa

Você já ouviu falar em "hipermetropia moral"? De acordo com um autor chamado Peters* (2016), esse fenômeno ocorre quando damos demasiada atenção a cenas de sofrimentos globais, distantes de nós e não percebemos as aflições imediatas, totalmente descortinadas à nossa frente. Neste módulo, refletiremos sobre esse aspecto da insensibilidade humana.

Questionamentos orais antes da leitura:

1. O que o título sugere?
2. Em que situações costumamos usar velas?
3. Quais as principais características do gênero conto?



Agora, faça a leitura do primeiro parágrafo, para ter condições de compreender a situação inicial da narrativa. Em seguida, responda às seguintes questões:

4. Quais suas previsões acerca da personagem, conflito e desfecho?
5. De que forma o parágrafo lido se relaciona ao título?
6. Por qual motivo Dario vem apressado e diminui o passo até parar?
7. Você supõe que os objetos, cachimbo e guarda-chuva, terão alguma importância no decorrer do conto?

Continuando a conversa

Durante e após a leitura:

Você sabia que durante a leitura nossas previsões podem ser confirmadas ou refutadas? Caso não correspondam ao que imaginávamos, nós as substituímos por outras, que novamente serão "testadas" à medida que a leitura avança.

Faça a leitura integral do conto para, depois, responder aos seguintes questionamentos:

Professor(a), antes da leitura, reforçamos a pertinência de alguns dos encaminhamentos propostos por Isabel Solé (2014), como os objetivos de leitura, a ativação do conhecimento prévio, estabelecer previsões sobre o texto, além de promover um momento de perguntas dos alunos em relação ao texto.

Nosso objetivo principal de leitura, como já expusemos anteriormente, é analisar como a temática da insensibilidade é construída no decorrer da narrativa, de que forma narrador e personagens contribuem para este "efeito único" do conto, tal qual proposto por Poe. Para ativar o conhecimento prévio, podemos retomar os contos anteriormente lidos, refletindo como o tema da indiferença foi abordado. Além disso, o título e o gênero são excelentes maneiras de formular previsões acerca do que será lido.



*Gabriel Peters é professor do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

8. Descreva as características físicas ou psicológicas das personagens.
9. Por que razão as personagens, com exceção de Dario, não possuem nomes próprios?
10. No decorrer do conto, os pertences de Dario, um a um, vão desaparecendo. Quais são esses pertences? O que acontece com eles?
11. Qual importância de o narrador afirmar que a aliança só podia ser retirada por Dario umedecida com um sabonete?
12. Dentre as personagens do conto, apenas duas demonstram atitude de empatia com Dario. Quem são e que ações realizam?
13. Percebemos que o sofrimento alheio é retratado como um espetáculo. Isso é demonstrado no fragmento "Ocupado o café próximo pelas pessoas que vieram apreciar o incidente. E agora, comendo e bebendo, gozavam as delícias da noite". O que você entende por "apreciar o incidente"? Qual sua opinião em relação ao que as pessoas fazem neste fragmento do conto, após Dario ser largado à porta da peixaria?
14. Descreva o episódio do táxi e da farmácia. O que você pensa sobre a atitude das pessoas que carregam Dario e sobre a atitude do taxista?

"Um grupo o arrasta para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagará a corrida? Concordam chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata. Alguém informa da farmácia na outra rua. Não carregam Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito peso. É largado na porta de uma peixaria."

Ampliando a conversa

Diariamente, acompanhamos na televisão, jornais e internet o que se denomina "espetacularização da tragédia", onde o sofrimento alheio, mortes, catástrofes e demais eventos trágicos são explorados para aumentar a audiência desses veículos de comunicação. Fora desses meios, muitos seres humanos também são atraídos por cenas em que o semelhante é vítima de adversidades, não por empatia, mas porque lhes parece um espetáculo que merece ser "curtido". Sobre isso, responda às duas questões que seguem:

15. Aponte as semelhanças quanto às atitudes das pessoas ante o "espetáculo" de Dario e as do conto *O suicida*, lido no módulo anterior.

16. Faça um paralelo entre as intenções das pessoas que se aglomeram próximas a Dario com as que se reúnem próximas ao edifício no conto *O suicida*.

Sintetizando a conversa

Síntese do conto:



Dario caminha apressadamente pela rua, carregando um guarda-chuva, passa mal, encosta-se à parede de uma casa, escorrega por ela até o chão, deixando cair seu cachimbo. Algumas pessoas se aproximam, indagam se não está bem. Uma personagem, o senhor gordo, sugere que sofrera um ataque. As pessoas começam a se aglomerar em torno de Dario; guarda-chuva e cachimbo já não se encontram mais ao lado do protagonista. Após uma personagem sugerir que Dario está morrendo, alguns carregam-no para um táxi. No entanto, o taxista questiona: quem pagaria a corrida? Tentam carregá-lo para uma farmácia, mas é muito pesado. Largam-no à porta de uma peixaria onde um enxame de moscas cobre seu rosto. Num café próximo, as pessoas que vieram "apreciar o incidente" agora comem, bebem e aproveitam a noite. A polícia chega e mais de duzentos curiosos correm, pisoteando o corpo de Dario dezessete vezes.

Seus pertences, um a um, roubados: o relógio de pulso, documentos, o paletó que um senhor piedoso colocara para sustentar a cabeça e a aliança, que Dario só conseguia destacar umedecida com sabonete. Dario é agora "apenas um homem morto". A multidão se espalha. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos. Um menino "de cor" e descalço traz uma vela e acende ao lado do cadáver. As janelas se fecham. Após três horas, o rabeção ainda não chegara e a vela se apaga com a chuva, que volta a cair.



Produzindo

- Imagine-se na posição de um narrador personagem, você agora é Dario. Reescreva o conto sob sua perspectiva, desde o momento em que você caminha apressadamente pela rua, até a espera pelo rabeção. Reflita: quais seus sentimentos em relação às pessoas que tomam seus pertences ou se mostram indiferentes a seu sofrimento?



MÓDULO 5:
COLINAS COMO
ELEFANTES BRANCOS,
DE ERNEST HEMINGWAY



Carga horária: 05 horas/aula
Material: Cópia do conto *Colinas como
elefantes brancos*,
de Ernest Hemingway

Link para a leitura integral do conto:

https://edisciplinas.usp.br/loginfile.php/4933022/mod_recurso/content/1/Hemingway_Colinas%20como%20elefantes%20brancos.pdf

Começando a conversa

Neste conto de Hemingway praticamente não há ação. A trama é simples, no entanto, extremamente significativa: leva o leitor a refletir sobre situações cotidianas e suas motivações.

Encaminhamentos antes da leitura:

É a hora de fazermos algumas antecipações a respeito do conto em questão. Vamos lá?



1. De que forma você considera que o título se relaciona com a história?
2. De que maneira colinas poderiam parecer elefantes brancos?
3. Pela leitura dos contos anteriores, o que podemos afirmar quanto aos personagens, espaço e tempo deste gênero?

Vamos tentar fazer mais previsões a respeito do conto? Para isso, faremos a leitura do primeiro parágrafo.

4. O parágrafo é predominantemente narrativo ou descritivo? Comente.
5. O que você presume que o americano e a moça estejam fazendo na Espanha?
6. Você considera que o calor citado neste fragmento terá importância na narrativa?



Continuando a conversa

Passaremos, agora, à leitura integral e silenciosa do conto. Atente-se à relação entre o título e a história narrada e não se esqueça de perceber como o tema da indiferença é abordado no conto.



Durante e após a leitura:

7. Podemos afirmar que os elementos do conto (personagens, tempo e espaço) são restritos? Justifique.

8. Qual é a causa do desentendimento entre os protagonistas no conto?

9. Você acha que o homem realmente ama a moça? O que o leva a esta conclusão?

10. Em vários momentos, o homem faz afirmações como "Não quero que você faça nada que você não queira fazer". As atitudes dele condizem com o que ele afirma?

"Mas se eu fizer você vai ficar feliz e as coisas vão ser como antes e você vai me amar?"

"Eu amo você agora mesmo. Você sabe que eu amo."

"Eu sei. Mas se eu fizer vai voltar a ser bom quando eu digo que as coisas parecem elefantes brancos, você vai gostar?"

11. Você acha que a moça concorda em fazer a "operação" proposta? O que o leva a acreditar nisso?

12. Qual o efeito pretendido pelo narrador com a repetição no seguinte trecho: "Você pode parar de falar, por favor, por favor, por favor"? Cite exemplos de momentos em que costumamos utilizar a reiteração.

13. Qual a condição social das personagens? Comprove com fragmentos do texto.

14. De que modo o narrador demonstra a insensibilidade do homem na narrativa?

Professor(a), recomendamos, inicialmente, uma leitura silenciosa por parte dos alunos. Num segundo momento, selecionar três alunos para realizar a leitura dramática. Em seguida, questionar sobre as previsões realizadas. Possivelmente os alunos questionem sobre a relação do título com a história narrada. Além disso, é possível que numa primeira leitura alguns não se tenham dado conta à qual "operação" as personagens se referem. É fundamental, nesta etapa, que o professor auxilie os alunos a construir sua compreensão, estimulando perguntas e verificando lacunas de compreensão. Numa segunda leitura, que poderá ser realizada coletivamente, lembrar aos alunos que o objetivo principal, além da compreensão global, é perceber como o tema da indiferença é abordado no conto.

Ampliando a conversa

15. Em dois dos contos lidos nesta U.D., há uma relação de proximidade entre as personagens. Em *Amanhã eu volto*, o neto e sua avó. Em *Colinas como elefantes brancos* há um casal. Em *O monstro*, *O suicida* e *Uma vela para Dario* há apenas um encontro fortuito entre as personagens. Na sua opinião, os laços afetivos (ou o rompimento destes) aumentam a impressão de insensibilidade? Comente.

Sintetizando a conversa

Síntese do conto:



Um jovem casal aguarda na estação o trem que segue para Madri. Está muito quente e bebem cervejas. Da estação, a moça compara a linha de colinas, brancas sob o sol, a elefantes brancos. Segue um diálogo entre os dois, em que o homem sugere à moça que realize um aborto e ela se mostra reticente, mas não quer perder o suposto amor do seu amante. Em sua análise sobre este conto, Harold Bloom (2001, p.42) afirma que "O conto registra o momento da capitulação da mulher, e, provavelmente, do fim do relacionamento dos dois.



E isso é tudo. O diálogo deixa claro que a mulher é responsável e digna, enquanto o homem é de um bom-senso vazio, além de egoísta e frio. O leitor fica inteiramente do lado da jovem, quando esta, em resposta à afirmação do homem — "Eu faria qualquer coisa por você" —, diz: "Você quer, por favor, por favor, por favor, por favor, por favor, por favor, parar de falar". Sete vezes "por favor" é demais; porém, como figura de repetição, as palavras são aqui precisas e convincentes".

Produzindo

PROPOSTA 1: O conto apresenta um final aberto, ou seja, que convida o leitor a imaginar as possibilidades de continuação. Produza uma continuação para este conto.

PROPOSTA 2: Que tal aproveitarmos o fato de que o conto se baseia, fundamentalmente, na conversa entre o casal e dramatizarmos essa narrativa?

Adaptação dramática do conto Colinas como elefantes brancos, de Ernest Hemingway

Personagens: **Moça (M);**
Homem (H);
Garçonete (G).

Um homem e uma moça, sentados numa mesa, esperam o trem. Faz muito calor. Há duas malas de viagem próximas aos dois. Uma garçonete está atrás do balcão de bebidas. Há colinas longas e brancas que se veem do outro lado do vale (que podem ser desenhadas em papel kraft ou projetadas em um multimídia ou em um televisor). Considerando o fato de que os atores são adolescentes, as bebidas alcoólicas deverão ser substituídas por outras bebidas de coloração similar).

(A moça tira o chapéu, o põe sobre a mesa, dirige-se ao homem).

M - O que vamos beber?

H- Está bem quente!

M - Vamos beber cerveja.

H – *(Dirigindo-se à garçonete)* Duas cervejas!

G – *(Pergunta, sem grande interesse, de detrás do balcão)* Grandes?

H - Sim. Duas grandes.

(A garçonete traz dois copos de cerveja e dois apoios de feltro. Põe os apoios de feltro e os copos de cerveja sobre a mesa e olha para o homem e a moça. A moça olha para a linha de colinas. São brancas sob o sol e a região é parda e seca).

M - Parecem elefantes brancos.

H- *(Bebendo a cerveja)* Nunca vi um.

M - Não, não teria como.

H - Eu poderia ter visto. Você dizer que eu não teria como não prova nada.

(A mulher olha para a imagem de uma bebida) Que bebida é aquela?

H - Se chama Anís del Toro.

M - Podemos provar?

(O homem chama a garçonete).

H - Queremos Anís del Toro.

G - Com água?

(O homem, dirigindo-se à mulher) Você quer com água?

M - Não sei, será que fica bom com água?

H - Fica, sim.

G - Vocês querem com água?

H - Sim, com água.

M - *(Bebe um gole e baixa o copo)* Tem gosto de alcaçuz.

H - É sempre assim.

M -E! Tudo tem gosto de alcaçuz. Especialmente aquelas coisas que você esperou por muito tempo, que nem absinto.

H - Ah, pare com isso.

M - Foi você que começou. Eu estava adorando. Foi um bom momento.

H - Bem, vamos tentar ter um bom momento.

M - Tudo bem. Eu estava tentando. Disse que as colinas parecem elefantes brancos. Não é brilhante?

H - É brilhante.

M - Eu queria provar essa bebida nova: nós não fazemos outra coisa, não é? Olhar para as coisas e provar bebidas novas.

H - Acho que sim.

(A moça olha novamente para as colinas).

M - As colinas são lindas. Na verdade, não parecem elefantes brancos. Quero dizer, só a pele vista entre as árvores.

H - Bebemos mais uma?

M - Está bem.

H - A cerveja está boa e gelada.

M - Está ótima.

H - É uma operação muito simples mesmo, Jig. Nem é uma operação de verdade.

(A moça, triste, olha para o chão).



H - Eu sabia que você iria concordar, Jig. Não é nada mesmo. É só deixar o ar entrar.
(A moça, cabisbeixa, não diz nada).

H - Vou junto e vou ficar com você o tempo todo. Eles só deixam o ar entrar e então é tudo completamente natural.

M - E o que nós fazemos depois?

H - Vamos ficar bem depois. Como antes.

M - Como é que você sabe?

H - Essa é a única coisa que atrapalha. É a única coisa que nos deixa infelizes.
(A moça, com um olhar 'distante').

M - E você acha que depois nós vamos ficar bem e vamos ser felizes.

H - Tenho certeza. Não precisa ter medo. Conheço muita gente que já fez.

M - *(Melancólica)* Eu também. E depois foram todos muito felizes.

H - Bem, se não quiser, você não precisa fazer. Eu não forçaria você se você não quisesse fazer. Mas sei que é muito simples.

M - E você quer mesmo?

H - Acho que é a melhor coisa a fazer. Mas não quero que você faça se você não quiser mesmo.

M - Mas se eu fizer você vai ficar feliz e as coisas vão ser como eram e você vai me amar?

H - Eu amo você agora mesmo. Você sabe que eu amo.

M - Eu sei. Mas se eu fizer vai voltar a ser bom quando eu digo que as coisas parecem elefantes brancos, você vai gostar?

H - Vou adorar. Eu adoro agora mesmo, só não consigo pensar nisso. Você sabe como sou quando fico preocupado.

M - Se eu fizer você não vai ficar preocupado?

H - Não vou ficar preocupado porque é tudo muito simples.

M - Então eu faço. Porque eu não me importo comigo.

H - Como assim?

M - Eu não me importo comigo.

H - Bem, eu me importo com você.

M - Ah, sei. Mas eu não me importo comigo. E vou fazer e tudo vai ficar bem.

H - Não quero que você faça se é isso que você sente.

(A moça olha atentamente para a imagem das colinas, para o alto e para os lados).

M - E nós poderíamos ter tudo isso. E nós poderíamos ter tudo e todo dia fazer coisas ainda mais impossíveis.

H - O que você disse?

M - Disse que nós poderíamos ter tudo.

H - Nós podemos ter tudo.

M - Não, não podemos.

H - Podemos ter o mundo todo.

M - Não, não podemos.

H - Podemos ir para qualquer lugar.

M - Não, não podemos. Já não é nosso.

H - É nosso.

M - *(Caminha e fica de costas para o homem)*. Não, não é. E depois que tiram, você nunca mais pega de volta.

H - Mas ninguém tirou nada. Vamos ver. Volte aqui para a sombra. Não se sinta assim.

M - Não estou sentindo nada. É só que eu sei.

H - Não quero que você faça nada que você não queira fazer...

M - Não é que não seja bom para mim. Eu sei. Vamos beber outra cerveja?

H - Está bem. Mas você tem que entender...

M - Eu entendo. Será que não podemos parar de falar?

(Sentam-se à mesa e a moça olha para as colinas e o homem olha para ela e para a mesa).

H - Você tem que entender, que eu não quero que você faça se você não quiser fazer. Estou perfeitamente disposto a seguir adiante se isso fizer diferença para você.

M - Não faz diferença para você? Podíamos seguir adiante.

H - É claro que faz. Mas eu não quero ninguém além de você. Não quero mais ninguém. E sei que é tudo muito simples.

M - *(Com ironia)* É, você sabe que tudo é muito simples.

H - Você pode muito bem falar assim, mas eu sei como é.

M - Você faria uma coisa por mim?

H - Faria qualquer coisa por você.

M - Você pode parar de falar, por favor, por favor, por favor?

(O homem não diz nada, mas olha para as malas).

H - Mas eu não quero que você faça. Eu não me importo com nada.

M - Eu vou gritar.



(A garçonete se aproxima com dois copos de cerveja e os deposita sobre os apoios de feltro úmidos).

G - O trem chega em cinco minutos.

M - O que ela disse?

H - Que o trem chega em cinco minutos.

(A moça dá um sorriso radiante para a garçonete, para agradecer).

H - Acho melhor levar as malas para o outro lado da estação.

M - *(Sorrindo para o homem)* Está bem. Depois volte e terminamos a cerveja.

(Ele pega as duas malas pesadas e carrega-as até o outro lado. Espreita, mas não consegue ver o trem. Voltando, ela continua sentada à mesa e sorri para ele).

H - Está se sentindo melhor?

M - Estou bem. Não tem nada de errado comigo. Estou bem.



MÓDULO 6: ANGÚSTIA, DE ANTON TCHEKHOV



Carga horária: 05 horas/aula
Material: Cópia do conto *Angústia*,
de Anton Tchekhov

Link para a leitura integral do conto:

<http://www.consciencia.org/angustia-conto-de-anton-tchekhov>

Link alternativo: <https://pdfcoffee.com/angustia-conto-de-anton-tchekhov-pdf-free.html>

Começando a conversa

Chegamos ao último módulo e perfizemos um caminho que nos proporcionou maior clareza quanto às características do conto enquanto gênero narrativo. Além disso, ampliamos nossas reflexões acerca do tema central que perpassa todos os textos desta unidade didática: a insensibilidade.

Com este conto não será diferente! Você está sendo convidado a desenvolver uma atitude de empatia, colocando-se no lugar do próximo, tornando-o visível e aprendendo a cuidar dele.

Para isso, reflita sobre o título e leia o parágrafo inicial para pensar nos seguintes questionamentos:



Encaminhamentos antes da leitura:

1. Qual o espaço retratado no conto? De que forma você pensa que ele contribuirá para o desenvolvimento narrativo?
2. Pelo nome da personagem, levante hipóteses sobre o país em que o conto é ambientado.
3. Que elementos deste parágrafo nos permitem inferir não se tratar de um conto deste século?
4. Podemos afirmar que o narrador é onisciente? Comente.
5. Você concorda com o narrador que, para o cavalo, o arado seria preferível às luzes e barulho incessante da cidade?
6. Personificação ou antropomorfização se refere à figura de linguagem em que atribuímos ações, caracteres, atitudes, comportamentos, afetos, sentimentos, emoções ou pensamentos humanos a outros animais. A figura inversa se chama zoomorfização, ou seja, é uma figura de linguagem em que atribuímos ações, caracteres, sentimentos, emoções ou pensamentos dos outros animais a humanos que se distanciam do que consideramos ou devemos considerar como ações, caracteres, atitudes, comportamentos, afetos. Descreva como a personificação é usada neste trecho.
7. Qual será a relação do título com o restante da história?



Continuando a conversa

Durante e após a leitura:

Você realizará essa primeira leitura de forma individual e silenciosa, para conseguir ter suas primeiras experiências sobre o conto. Assim, caso você encontre trechos que chamem a atenção, choquem ou emocionem, poderá reler, recuperar conhecimentos e estabelecer sentidos. Se, também, você encontrar palavras que lhe revelem dificuldades, procure inferir o sentido delas pelo contexto. Mesmo não sabendo o que significa a palavra rocim, a comparação que se faz na sequência permite inferir se tratar de um cavalo, por compará-lo a um cavalinho de pão-de-ló ou pela referência ao arado. Caso não seja possível realizar a compreensão pelo contexto, você deve seguir a leitura, a menos que a palavra se repita muitas vezes no texto ou impossibilite a compreensão global.

Para conhecer ainda mais sobre a estrutura do gênero e auxiliar na compreensão dos sentidos expressos neste conto, responda aos questionamentos que seguem:

1. **TÍTULO:** O que o título sugere? Como ele se relaciona com o resto da história?
2. **INÍCIO:** Qual a função do início? Existe uma relação entre o início e o final do conto?
3. **NARRADOR:** A partir de que perspectiva é narrado?
4. **PERSONAGENS:** Quem são as personagens? Há contradição entre pensamentos e ações?
5. **LINGUAGEM:** Como é a linguagem da história? Há uso recorrente de metáforas depreciativas?
6. **ESPAÇO:** Onde acontece a história? Qual a importância do espaço e dos objetos?
7. **TEMPO:** Quando a história acontece? Qual é a sequência dos eventos narrados? Tempo cronológico e psicológico coincidem?

Professor(a), na releitura, que pode ser realizada coletivamente, é importante verificar a compreensão dos alunos com relação às palavras menos usuais, demonstrando as estratégias que podem ser utilizadas, para que o aluno, paulatinamente, possa se assumir como um leitor ativo. Para facilitar o reconhecimento da especificidade narrativa do presente texto, ter uma visão global e compreender melhor sua estrutura, propomos, ao lado, alguns questionamentos recomendados por Lauro Zavala (1954 -), professor universitário mexicano, conhecido por seus estudos acerca do conto.

8. GÊNERO: A que gênero pertence o texto? Qual sua estrutura?
9. INTERTEXTUALIDADE: Que relações intertextuais existem no texto?
10. FINAL: O final é epifânico? Qual a importância do final nessa história?



Ampliando a conversa

Para ampliar a percepção sobre os sentidos do conto e de como a insensibilidade é abordada, pensemos nas seguintes questões:

11. O título se relaciona de que forma ao tema do conto?
12. De que modo Iona Potapov é tratado pelas demais pessoas? Por que ele recebe este tratamento?
13. Podemos comparar a discriminação social sofrida pelo protagonista com a sociedade brasileira atual? Justifique.
14. Apesar de todos os maus tratos, Iona não se queixa. Seu único desejo é afastar a angústia que o consome. Relate a reação das demais personagens quando o protagonista tenta contar sobre o filho que morreu.
15. Por que o dinheiro que receberia não interessa a Iona e ele decide ir para casa?
16. Em que sentido o final do conto é profundamente irônico?
17. De que forma a perífrase *A quem confiar minha tristeza* se relaciona ao conto?

A quem confiar minha tristeza?



Sintetizando a conversa

Síntese do conto:



Ao anoitecer, o cocheiro Iona Potapov e seu cavalo aguardam, cobertos de neve, um cliente. O primeiro, um militar, chega questionando se Iona está dormindo. Este puxa as rédeas, faz um ruído com os lábios e o cavalo sai se deslocando com indecisão, provocando reações rancorosas do militar, de transeuntes e de outro cocheiro. Após um gracejo do militar sobre os incidentes, Iona tenta dizer algo, mas apenas sons indecifráveis lhe saem da garganta. Questionado pelo militar, responde que perdera um filho naquela semana. O militar pede o motivo da morte, mas não tem tempo nem disposição para ouvir o relato. Os próximos passageiros, três jovens, oferecem muito menos do que o adequado para a corrida, mas a Iona isso agora não interessa. Os jovens proferem insultos contra o cocheiro. Quando há uma pausa nas falas, balbucia sobre a morte do filho, ao que um responde que todos irão morrer. Seguem mais insultos. Quando tenta novamente falar sobre o filho, chegam ao destino e a solidão se abate sobre Iona. Tenta travar conversa com um zelador, mas é destrutado. O cocheiro considera inútil dirigir-se às pessoas, resolve ir para casa. Fala da morte do filho a um jovem cocheiro. Quando tenta ver a reação deste, percebe que já cobriu a cabeça e está dormindo. Iona sente a necessidade de falar com alguém. Passada uma semana e ainda ninguém o ouvira sobre como o filho adoeceu, padeceu, o que disse antes de falecer. Vai ver o cavalo e inicia o relato da morte do filho a ele. O cavalo, enquanto mastiga, ouve Iona, que se anima e conta-lhe tudo.



Produzindo

1. Imagine que você está travando um diálogo com Iona, colocando-se no lugar de alguma das personagens: o militar, os jovens, o zelador e o outro cocheiro. Reproduza este diálogo em seu caderno.
2. Reescreva o conto pela perspectiva do cavalo enquanto narrador personagem.



Produção Final

Após a leitura e análise dos seis contos constantes nos módulos, esperamos que você, aluno(a), tenha aprimorado os conhecimentos acerca da estrutura do conto e, além disso, repensado a temática da insensibilidade a partir do que as atividades buscaram evidenciar.

Como forma de finalizar esse percurso que envolveu leitura e análise dos contos, agora é a sua vez de escrever! O tema deve se relacionar à insensibilidade humana. Faça o leitor refletir sobre este tema. Como você produzirá um conto; lembre-se de que neste gênero o espaço e o tempo são restritos e não comporta muitas personagens. Não os descreva exhaustivamente, faça que o leitor, a partir das ações deles, tire as próprias conclusões.



Considerações e sugestões

Os encaminhamentos que propusemos no decorrer desta Unidade Didática não se pretendem conclusivos, fechados. São o resultado de discussões teóricas e metodológicas realizadas nas disciplinas do PROFLETRAS e com a orientadora desta proposta, Prof^a. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira. As leituras e atividades propostas podem ser readequadas conforme as realidades de cada turma de nono ano do Ensino Fundamental. Ademais, com algumas adaptações, sua utilização em outras turmas do Ensino Fundamental ou Médio também é possível.

A escolha do gênero não foi aleatória. Em primeiro lugar, um gênero que possibilita a leitura integral em sala de aula. Em seguida, o efeito único defendido por Poe, a insensibilidade, no caso desta pesquisa, seria certamente diluído se a opção fosse por um gênero mais longo.

Quanto à escolha da temática, a insensibilidade, é um constructo sociocultural, não está na essência humana. Se as lutas dos gladiadores até a morte nas arenas romanas, ou a escravidão no Brasil no período colonial nos parecem injustificáveis, não o eram na época em que ocorreram. Nesse sentido, nossa intenção ao trazer contos com tal tônica, além de atividades relacionadas a estes, é demonstrar aos alunos que ela existe e que este outro, que parece sempre distante, pode ser alguém que nos é querido, próximo.

Tal qual os finais dos contos modernos, à Tchekhov, as proposições desta U.D. se pretendem abertas. Os contos escolhidos ou os encaminhamentos podem ser ampliados de acordo com a percepção e leituras do professor. As personagens (alunos), longe de serem planas, são seres complexos, muitas vezes contraditórios, construídos a partir de seus conflitos pessoais em espaços (salas) heterogêneos, em que as epifanias, ainda que modestas, vão ocorrendo no processo.

Referências

- BLOOM, H. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- CORBARI, C. C.; OLIVEIRA, V. B. M.; SELLA, A. F. **Ação, personagem, espaço e tempo: do texto ao verbo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- HEMINGWAY, E. Colinas como elefantes brancos. **Edisciplinas**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4933022/mod_resource/content/1/Hemingway_Colinas%20como%20elefantes%20brancos.pdf. Acesso em: 6 dez. 2022.
- ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34, 1999.
- JAUSS, H. R. **A estética da recepção: colocações gerais**. In: Lima, L. C. (ORG.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: Lima, L. C. (ORG.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MOISÉS, M. **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- PETERS, G. O próximo distante: dilemas éticos na era do sofrimento como espetáculo. **Escuta**. [S.l.] 2016. Disponível em: <https://revistaescuta.wordpress.com/2016/06/30/o-proximo-distante-dilemas-eticos-na-era-do-sofrimento-como-espetaculo/>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- TCHEKHOV, A. P. **A dama do cachorrinho e outros contos**. Organização, tradução, posfácio e notas de Boris Schnaiderman. São Paulo: Ed.34,1999.
- TREVISAN, D. **Primeiro livro de contos**. Rio de Janeiro: Record, 1979.
- VILELA, L. **Sofia e outros contos**. São Paulo: Saraiva, 2010.
- VILELA, L. **Chuva e outros contos**. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.
- ZAVALA, L. **Cartografías del cuento y la minificción**. Sevilla: Renacimiento, 2004.