



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM (IEL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

SANDRA ROCHA MARTINS ROSA

**MÁQUINAS, MORTE E ALTIVEZ: o letramento literário através do fantástico
mundo de José J. Veiga e Murilo Rubião**

**CATALÃO-GO
2021**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Sandra Rocha Martins Rosa

3. Título do trabalho

MÁQUINAS, MORTE E ALTIVEZ: o letramento literário através do fantástico mundo de José J. Veiga e Murilo Rubião

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Fabianna Simão Bellizzi Carneiro, Professora do Magistério Superior**, em 23/09/2021, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **SANDRA ROCHA MARTINS ROSA, Discente**, em 24/09/2021, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do



[Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2345907** e o código CRC **3069125A**.

Referência: Processo nº 23070.039629/2021-54

SEI nº 2345907

SANDRA ROCHA MARTINS ROSA

**MÁQUINAS, MORTE E ALTIVEZ: o letramento literário através do fantástico
mundo de José J. Veiga e Murilo Rubião**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Nível Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguagem Cultura e Identidade. Linha de Pesquisa: Literatura, Memória e Identidade.

Professora Orientadora: Profa. Dra. Fabianna Simão Bellizzi Carneiro.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Rosa, Sandra Rocha Martins

MÁQUINAS, MORTE E ALTIVEZ : o letramento literário através do fantástico mundo de José J. Veiga e Murilo Rubião / Sandra Rocha Martins Rosa. - 2021.

102, f.

Orientador: Prof. Dr. Fabianna Simão Bellizzi Carneiro.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto de Estudos da Linguagem, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão, 2021.

1. Letramento Literário. 2. Conto. 3. Literatura Fantástica. I. Carneiro, Fabianna Simão Bellizzi, orient. II. Título.

CDU 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

ATA UAELL-RC 25/2021

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM DA UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS E LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO.

Defesa: nº 152/2021

Às quatorze horas do dia trinta e um de agosto de dois mil e vinte e um, reuniu-se a Banca Examinadora à distância, Via Videoconferência - designada pela Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguagem, cultura e identidade, composta pelas docentes: Profa. Dra. Fabianna Simão Bellizzi Carneiro (Orientadora), da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Eloisa Porto Corrêa Allevato Braem, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ; Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva, da Universidade Federal de Goiás – UFG/RC, para proceder à Defesa Pública de Dissertação intitulada **MÁQUINAS, MORTE E ALTIVEZ: o letramento literário através do fantástico mundo de José J. Veiga e Murilo Rubião**, de autoria da mestranda **Sandra Rocha Martins Rosa**, matrícula 2019101416. Iniciando os trabalhos, a Presidente da sessão apresentou a Banca e a candidata ao título de Mestra. Em seguida, agradeceu a presença do público e passou a palavra à mestranda para a apresentação do trabalho. A seguir, a Presidente concedeu a palavra aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. A duração da apresentação da discente e a arguição dos examinadores aconteceram conforme regulamento do Programa. Ao término da arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão secreta para atribuir os conceitos finais da Dissertação. Em face do resultado obtido, a Banca Examinadora considerou a candidata: aprovada, estando apta a fazer jus ao Título de Mestra em Estudos da Linguagem. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, dia trinta e um de agosto de dois mil e vinte e um. Esta defesa de Dissertação de Mestrado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra. O diploma correspondente será emitido após cumprimento dos demais trâmites, conforme normas do Programa e legislação da Universidade Federal de Goiás, especialmente o Artigo 62 da Resolução CEPEC 1403/2016.

"O PPG encontra-se vinculado à UFG, pois não houve ainda migração pela CAPES à UFCAT (criada pela Lei 13.634 de 20 de março de 2018, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás-UFG)"

Observações:

Banca Examinadora de Qualificação/Defesa Pública de Dissertação/Tese realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo:

Art. 2º A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Fabianna Simão Bellizzi Carneiro, Professora do Magistério Superior**, em 01/09/2021, às 10:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Alexander Meireles Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 01/09/2021, às 10:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º,



§ 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELOÍSA PORTO CORRÊA ALLEVATO BRAEM, Usuário Externo**, em 10/09/2021, às 22:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2316731** e o código CRC **4094ABE1**.

MÁQUINAS, MORTE E ALTIVEZ: o letramento literário através do fantástico mundo de José J. Veiga e Murilo Rubião

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – nível de Mestrado – da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa 2: Literatura, Memória e Identidade.
Orientadora: Profa. Dra. Fabianna Simão Bellizzi Carneiro.

Aprovada em: ___ de _____ de 2021.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Fabianna Simão Bellizzi Carneiro – PPGEL – UFG/UFCAT. Presidente.

Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva – PPGEL – UFG/UFCAT. Titular interno.

Prof. Dr. João Batista Cardoso – PPGEL – UFG – UFG/UFCAT. Titular interno.

Profa. Dra. Eloísa Porto Corrêa Allevato Braem – PPLIN/UERJ. Titular externo.

Prof. Dr. Ozíris Borges Filho – PPGEL – UFG/UFCAT. Suplente interno.

Prof. Dr. Ulysses Rocha Filho. UALL-UFCAT. Suplente externo.

CATALÃO-GO

2021

Agradecimentos

Foi um caminho árduo até aqui, mas independente das adversidades, fui impulsionada a finalização deste trabalho. Inúmeros foram os desejos de desistir ao longo do percurso, mas em todos os momentos de fraqueza e desânimo havia alguém que não me deixava desistir dos meus sonhos, pois sempre acreditaram em mim. A estes os meus agradecimentos.

Na faculdade, ao meu lado sempre as amigas Ana Flávia, Renata Araújo, Roseane Félix e Narrara Silva. Parceiras inseparáveis, independente da distância. O tempo todo evidenciaram com sua ajuda e força e sempre se fizeram presente independente das adversidades.

Ao Lasaro José de Amaral desde o início da jornada, mas, sobretudo um excelente amigo, que sempre contribuiu com seu carisma, carinho e atenção.

A Maria Regina, amiga-irmã que Deus me deu de presente, cuidando de mim e segurando minha mão nos momentos mais difíceis, companheira inseparável.

A Deus e sua proteção, pois sem Ele nada disso seria possível.

Agradeço aos Docentes que compõem a Comissão Examinadora, Prof. Alexander Meireles, Profa. Eloísa Porto e Prof. João Batista Cardoso: suas leituras cuidadosas e atentas tornaram este trabalho possível.

Mas, em especial, homenageio e dedico exclusivamente àquela que sempre dizia “Você é capaz menina ... isso é o seu sonho, não pode desistir”. Palavras estas que internalizaram dentro de mim. Em todas as palavras colocadas neste trabalho, ela estava lá, incansavelmente, permanentemente. Em nenhum momento desisti de mim, acreditando mais em mim que eu mesma. Teve puxões de orelhas sim, mas o tempo todo, o carinho, a atenção, o cuidado, a paciência e principalmente a força não se fizeram ausentes em nenhum momento. A ela, minha orientadora, Fabianna Simão Bellizzi Carneiro. Exemplo de porto seguro, pois era assim que a via, enquanto acreditava em mim e aparava minhas lágrimas.

RESUMO

Em Máquinas, Morte e Altivez: o letramento literário através do fantástico mundo de José J. Veiga e Murilo Rubião, efetuamos a partir de suportes teóricos sugestões para a formação de um leitor crítico. Defendemos que ler é um ato de fundamental importância para toda a sociedade letrada, pois é da leitura que se obtém a formação do indivíduo crítico. Como este hábito se encontra cada vez mais restrito, esta pesquisa defende a utilização do letramento literário a partir da literatura fantástica para a formação de sujeitos leitores a partir do gênero conto, uma vez que sua forma estrutural e leitura curta e rápida, pode ser contribuinte no despertar do interesse do leitor. Temos como *corpus* narrativas dos autores José J. Veiga e Murilo Rubião representantes dessa escrita literária que trabalha com elementos insólitos e inauditos. A análise dos contos de Veiga e Rubião, autores que tratam das relações humanas e suas peculiaridades a partir de críticas sociais, evidencia que a literatura é o lugar de fuga dos tormentos humanos. É nela que o indivíduo se transforma, portanto reforçamos que a prática do letramento literário é relevante para a formação do indivíduo, assim como sua colaboração nas transformações sociais.

Palavras-chave: Letramento Literário; Conto; Literatura Fantástica.

ABSTRACT

In *Máquinas, Morte e Altivez*: literary literacy through the fantastic world of José J. Veiga and Murilo Rubião, we make suggestions for the formation of a critical reader based on theoretical supports. We defend that reading is an act of fundamental importance for the entire literate society, as it is through reading that the formation of the critical individual is obtained. As this habit is increasingly restricted, this research defends the use of literary literacy from fantastic literature for the formation of subject readers from the short story genre, since its structural form and short and fast reading can be a contributor in arousing the reader's interest. We have as narrative corpus of authors José J. Veiga and Murilo Rubião representatives of this literary writing that works with unusual and unheard of elements. The analysis of the short stories by Veiga and Rubião, authors who deal with human relationships and their peculiarities from social criticism, shows that literature is the place of escape from human torments. It is in it that the individual is transformed, therefore, we reinforce that the practice of literary literacy is relevant for the formation of the individual, as well as his collaboration in social transformations.

Keywords: Literary Literacy; Tale; Fantastic literature.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. DO LETRAMENTO LITERÁRIO	9
1.1 Da alfabetização ao letramento: breve percurso.....	9
1.2 Alfabetizar ou letrar?	14
1.3 Especificamente o letramento literário e a formação do leitor	22
2. QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO?	27
2.1 O gênero conto: percurso histórico e panorama evolutivo	27
2.2 Trabalhando o gênero conto em sala de aula.....	33
2.3 A importância do gênero conto para o processo de letramento literário	37
3. DOS CONTOS FANTÁSTICOS	41
3.1 Literatura fantástica: breves considerações	41
3.2 A importância da literatura fantástica para a formação do leitor literário	46
4. O FANTÁSTICO MUNDO DE JOSÉ J. VEIGA E MURILO RUBIÃO	50
4.1 José J. Veiga e Murilo Rubião: a insólita escrita de dois expoentes da literatura brasileira	50
4.2 Senso comum ou ciência? as amarras sociais em “os cascamorros” e “o lodo”	56
4.3 Morte nos contos “Tarde de sábado” e “Teleco, o coelho”	67
4.4 Tecnologia em “A máquina extraviada” e fugacidade em “O ex-mágico da taberna minhota”	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	93

INTRODUÇÃO

A leitura é vista como mola propulsora para a interação do indivíduo na sociedade, uma vez que ela também contribui e auxilia no processo comunicacional. O ato de ler é de fundamental importância a toda sociedade, uma vez que incide diretamente na formação do cidadão. A grande problemática que se coloca: o hábito da leitura vem se tornando cada vez mais restrito? Há desinteresse por parte do leitor? Reduziu-se o contato entre leitor e livro? A pesquisa que ora propomos objetiva analisar a importância da leitura, especificamente da literatura fantástica, na formação de sujeitos leitores, partindo da constatação de que essa narrativa parece ser pouco explorada no âmbito escolar.

Para tanto, utilizaremos contos que são bem representativos dessa vertente literária, a saber: *Os Cascamorros*, *Tarde de Sábado, manhã de domingo* e *A Máquina Extraviada*, de José J. Veiga (1915-1999), publicados inicialmente na coletânea de contos de “A Máquina Extraviada” em 1967; e *O Ex-mágico da Tabela Minhota*, *Teleco*, *o coelhinho*, *O Lodo*, de Murilo Rubião (1916-1991), publicados inicialmente e respectivamente em 1947, 1965 e 1979. Em linhas gerais, podemos afirmar que esses contos se caracterizam pela presença do elemento sobrenatural, uma vez que os acontecimentos narrados escapam da realidade cotidiana.

O olhar se centrará no aspecto sobrenatural evidenciado no *corpus* da pesquisa, buscando compreender como a presença desse aspecto pode despertar, nos sujeitos leitores, o interesse e o hábito pela leitura. Além disso, outro ponto que possivelmente pode contribuir para chamar a atenção do leitor, reside no fato de que o conto, em sua forma estrutural, é um texto curto e de leitura rápida.

Justifico a tessitura deste trabalho, uma vez que durante a graduação em Letras, nesta Unidade Acadêmica, desenvolvi um projeto de estágio curricular que propunha trabalhar com a narrativa fantástica. Sob a orientação da professora de Estágio, executamos o citado projeto em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal, na cidade de Catalão - GO. Com essa experiência, foi possível constatar a partir dos depoimentos dos alunos, que alguns reconheciam o gênero conto enquanto narrativa curta, diferente do romance, por exemplo. No entanto, não tinham conhecimento da existência da literatura fantástica e de suas singularidades.

Nessa experiência, foi levado para a sala de aula o conto “O Barril de Amontilado”, de Edgar Allan Poe. Os alunos apresentaram dificuldades na interpretação do referido texto, devido, provavelmente, a falhas quanto a formação do hábito da leitura e por desconhecerem as particularidades da narrativa fantástica. Esse fato tanto me intrigou quanto me motivou a

realizar esta pesquisa, acreditando que o resultado da mesma poderá indicar um diagnóstico da leitura de literatura na escola básica e, ainda, sugerir possibilidades de utilização da mesma na construção do hábito de ler.

Partindo da hipótese de que os contos, por serem narrativas curtas, despertam a atenção do leitor por conta da rapidez na leitura (e no caso do conto fantástico, há ainda maior interesse do leitor devido ao elemento sobrenatural presente neste tipo de narrativa), a presente pesquisa pretende responder a seguinte indagação: de que forma o conto, a partir da literatura fantástica pode despertar a atenção do leitor e colaborar na formação do hábito da leitura?

Após uma busca cuidadosa de pesquisas que envolvam a abordagem de contos fantásticos como recursos que possam influenciar diretamente na formação do sujeito leitor, foi notado que existem poucos trabalhos baseados na temática semelhante com a que proponho. Assim, acredito ser relevante desenvolver esta pesquisa, pois contribuirá diretamente na área educacional, auxiliando professores e pesquisadores que trabalham na formação de leitores.

Quanto aos objetivos, de uma forma geral pretendo ressaltar a importância do letramento literário, a partir da literatura fantástica, enquanto contribuinte na formação de leitores e do indivíduo. Especificamente, busco salientar a importância do letramento literário assentado no gênero conto, verificando como o conto fantástico pode contribuir na estimulação da imaginação do leitor, levando-o a praticar o hábito da leitura.

No primeiro capítulo veremos a importância do letramento literário assim como a sua relevância para a formação do indivíduo, apontando como sua prática poderá contribuir nas transformações sociais e sua colaboração na formação do leitor.

No segundo capítulo, abordaremos o gênero conto, narrativa secular, de estrutura pouco extensa. A ação relacionada ao ato de contar vem colaborar na sequência da existência humana, pois é uma forma de repassar as tradições e conhecimentos de uma geração, expondo sua importância no contexto histórico-social. Além disso, será exposto como o trabalho com este gênero no âmbito escolar pode ser um valioso instrumento para auxiliar o professor no processo do letramento literário, mas sem estar voltado a normativas e regimentos escolares, no qual será relevante a individualidade e o gosto de cada aluno.

No terceiro capítulo veremos que os contos fantásticos podem ser fomentadores do letramento literário e na formação de um leitor crítico e mais ativo socialmente. A partir do insólito presente neste tipo de narrativa, podemos atestar que se consegue sucesso na formação do leitor literário.

No quarto capítulo será feita a análise das obras selecionadas de José J. Veiga: “Os Cascamorros”, “Tarde de sábado, manhã de domingo” e “A Máquina Extraviada”; e as de

Murilo Rubião: “O Ex-mágico da Taberna Minhota”, “Teleco, o coelhinho” e “O lodo”. Veremos que ambos os autores fazem uso da literatura fantástica para tratarem das relações humanas assim como suas peculiaridades diante da sociedade e tecendo com ela suas críticas sociais.

O estudo foi realizado através de pesquisas e levantamentos bibliográficos, coletando e selecionando todos os dados teóricos que relatem sobre a temática levantada.

1. DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Este capítulo aborda o letramento literário de forma a defender sua importância na formação do indivíduo. Sublinhamos, também, a necessidade do conhecimento do termo letramento, que foi introduzido em nosso vocabulário há poucas décadas, e é recente em nosso país. Tanto que ainda são poucas as pesquisas relacionadas a esse assunto, de tal feita que acreditamos que poderemos dar nossas contribuições às pesquisas existentes, especificamente as que imiscuem o letramento às narrativas da vertente fantástica.

Assim, tentando auxiliar em como o letramento literário pode colaborar para as transformações das práticas sociais, discorreremos sobre o termo letramento e suas principais definições. Inicialmente faremos um breve relato de seu contexto histórico e seu surgimento. Em seguida, falaremos da importância desse termo e sua definição e, na sequência, relataremos como este pode servir de auxílio na formação do leitor.

Pretendemos, por fim, desenvolver reflexões relacionadas ao termo, assim também como colaborar com professores e pesquisadores que trabalham com o mesmo pressuposto, e contribuir principalmente para essa prática em sala de aula.

1.1 Da alfabetização ao letramento: breve percurso

Segundo Soares (2014, p.15), o termo letramento foi introduzido inicialmente no nosso vocabulário na segunda metade dos anos 80 do século XX: “Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em que Kato relata que a linguagem culta é fruto do letramento, isso devido ao fato de esse termo ter como contrapartida a oralidade e acarretar transformações tanto na concepção da língua falada quanto impactar na linguagem escrita, pois fala e escrita se complementam. Em 1988, Leda Verdiane Tfouni, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, tenta diferenciar os termos alfabetização e letramento, e pode ter sido após esse momento que essa diferenciação tenha ganhado força, propiciando a utilização da palavra letramento enquanto formadora de leitores críticos.

Soares (2014) ainda questiona qual fator social teria gerado a necessidade de um termo que fosse mais abrangente que a alfabetização. Tentando responder a essa questão, ela diz que, embora a palavra letramento tenha sua singularidade, esse termo ainda não pode ser dicionarizado, pois todos os significados encontrados nos verbetes dos dicionários mais antigos são bem diferentes do significado que é atribuído à palavra hoje. Dessa forma, ela busca o

significado do termo na versão portuguesa da palavra inglesa *literacy*, originária do latim *litera*, com o significado de qualidade ou condição.

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual o aprender a ler e escrever [...] tem consequências sobre o indivíduo, altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. (SOARES, 2014, p. 17-18)

Estaria aqui a ideia embrionária do letramento enquanto formadora de leitor semântico. Contudo, ainda considerando o fato da necessidade do surgimento deste novo termo e seu significado tão complexo, Soares (2014) mostra que o termo mais antigo, o alfabetismo, diferente do letramento, é uma palavra dicionarizada embora seu uso não seja mais vigente. Esse pode ter sido o fator de se ter utilizado o termo *literacy* do inglês, como uma definição, pois esta já designava o significado da nova palavra, letramento. Mas não é possível falar sobre o contexto histórico do letramento sem considerar a ideia de analfabetismo.

O analfabetismo¹ é uma palavra, contrária ao alfabetismo, compreendido por todos, pois alfabetismo é o “estado ou qualidade de alfabetizado, enquanto que analfabetismo é o estado ou condição de analfabeto” (SOARES, 2014, p. 19). E com o passar do tempo, surgiu a necessidade de novos termos que representassem novos fatos e conceitos que pudessem ampliar as condições de enfrentamento dessa questão no ambiente escolar, ambiente este que se redesenhava na virada do século XX para o XXI. A partir de então, estudiosos da área de Educação passaram a contestar o termo analfabeto enquanto designador daquele que não dispõe do conhecimento da leitura e escrita, e que, de certa forma, é marginalizado socialmente. Já aquele que domina os códigos grafocêntricos e responde satisfatoriamente às necessidades

¹ Até 1940 o formulário utilizado pelo Censo e que definia alfabetizado de analfabeto era interrogando se o indivíduo sabia assinar o nome, no qual as condições sociais e culturais não eram importantes, pois a assinatura era pertinente apenas para votar e assinar contrato de trabalho. Posterior a década de 40 o formulário do Censo muda a pergunta: “sabe ler e escrever um bilhete simples”. Essas mudanças na forma de avaliação refletem a alteração no contexto social, cultural e histórico de nosso país. Na verdade, o número de pessoas que não dominam a leitura e a escrita no Brasil (dentro do que consideramos como letramento) é quase zero, mas a preocupação não é com a decodificação dos códigos grafocêntricos e sim o nível de letramento, pois há dificuldade entre jovens e adultos no domínio da utilização da leitura e da escrita, ou seja, com o baixo nível de letramento. (SOARES, 2014, p. 55).

sociais dos mais diversos usos da leitura e escrita, era o até então considerado como “alfabetizado”. Só recentemente que este modelo antagônico começou a ser questionado, provavelmente devido à nova realidade do nosso contexto social, pois não bastava apenas saber ler e escrever, mas também responder às necessidades impostas constantemente pela sociedade no que se refere à leitura e escrita, fazendo assim surgir o termo letramento como uma ruptura do termo alfabetismo.

Interessante perceber como tal fato ocorreu na língua inglesa, em que o termo *illiteracy* foi o mais usado antes do termo *literacy*: “*Oxford English Dictionary* registra o termo *illiteracy* desde 1660, ao passo que seu contrário *literacy* só surge no fim do século XIX”. (SOARES, 2014, p. 21, grifos da autora). Vemos que o surgimento desse termo em detrimento do mais antigo representa uma mudança no contexto social relacionado às novas necessidades da leitura e da escrita, ou seja, torna-se necessário uma nova palavra para nomear a real necessidade da leitura, em que o verdadeiro leitor é aquele que consegue concatenar o texto literário à realidade que o cerca.

No Brasil, origina-se o termo letramento no final do século XX, e com ele uma nova forma de ver a leitura e a escrita. Agora, não mais apenas como a decodificação dos signos linguísticos, mas como a introdução nas práticas sociais de leitura e escrita. No entanto, Soares (2014) questiona se souber apenas o básico, ler e escrever, o indivíduo seria definido como analfabeto ou alfabetizado? Mas analisando mais profundamente, percebe-se também que a autora expõe que seria possível possuir níveis de letramento,

Ou seja: da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um bilhete simples). Embora essa prática seja ainda bastante limitada, já se evidencia a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mas que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já se evidencia a tentativa de avaliação do nível de letramento, e não apenas a avaliação da presença ou ausência da “tecnologia” do ler e escrever. (SOARES, 2014, p. 21, grifos da autora)

Nos países desenvolvidos, o nível de letramento é avaliado na escola básica, que é universal e obrigatória, local em que se acredita que toda a população tenha obtido a capacidade da leitura e da escrita, tomando como regra os anos de escolaridade que os indivíduos completam na escola. Acredita-se que em 4 a 5 anos a escola tenha ensinado tanto a ler e escrever quanto a entrada no universo da escrita e suas práticas sociais. Dessa forma, o mais relevante é o nível de letramento e não o índice de alfabetização. Níveis que são buscados a partir de Censos que avaliam o grau de utilização de práticas de leituras e escritas no contexto

social. Consequentemente, deve-se entender que esses Censos não denunciam o grande número de pessoas que não sabem ler nem escrever, mas sim, mostrar como estas pessoas vivem as condições de leitura e escrita sem fazerem o uso delas de forma plena nas práticas sociais, não medindo o nível de alfabetização e sim o nível de letramento.

Especificamente em relação aos termos “alfabetização” e “letramento”, consideramos que embora o processo de alfabetização (enquanto puro fornecedor de material grafocêntrico sem um olhar mais crítico ao texto) tenha seus problemas e percalços, não podemos deixar de partir desse termo para referenciarmos o que consideramos o real processo de leitura semântica: o letramento.

Sabemos que a alfabetização se dá no conhecimento de ler e escrever nas séries iniciais, ao passo que as práticas de leitura e escrita no âmbito social são sobre o letramento. Assim, a alfabetização aborda questões restritas a um período da vida, enquanto o letramento abrange a vida toda. Alfabetização seria estática enquanto letramento é dinâmico. Vejamos como isso se dá: há apenas um nível de alfabetização que supõe aquisição de escrita e leitura. Já o letramento obedece a distintos níveis indo do mais elementar ao mais elevado, ou seja, a alfabetização seria o nível mais elementar do letramento, e quando o indivíduo chega ao ensino superior, atingiu o nível mais elevado.

Uma pessoa pode não dominar a leitura e a escrita, mas pode ser letrado, pois este, mesmo não dominando os códigos grafocêntricos, vive rodeado do mundo da leitura e da escrita. Leitura esta que é ouvida por outro, se envolvendo nas práticas sociais de leitura, se tornando de certa forma, letrado. A partir da perspectiva de Kleiman (1995, p.16), a definição de letramento começou a ser usada com o intuito de dissociar as repercussões sociais da escrita das pesquisas relacionadas a alfabetização, nas quais as acepções escolares relevam as habilidades individuais no uso e na prática da escrita:

Os estudos sobre letramento, no entanto, examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseada em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalhos industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas.

Entretanto, Kleiman (1995) ainda observa que o termo letramento é uma palavra que ainda não possui uma definição apropriada, devido aos diversos campos de estudos existentes

e a diversidade de seu conceito, e que este fenômeno vai além da escrita e afirma que a escola é a mais importante agência de letramento. Não enquanto prática social, mas somente como o processo de decodificação grafocêntrica que é concebido de forma individual para promoção escolar, enquanto o âmbito familiar, trabalho, interações sociais mostram diferentes tipos de letramento.

Sob esse viés, Soares (2014) analisa as relações semânticas das palavras alfabetização e letramento para tentar conseguir dar a elas um melhor conceito. De um lado, a palavra alfabetização é conhecida e de uso comum, enquanto a palavra letramento não é familiar pois foi introduzida há pouco tempo. Como sua definição não é precisa nos dicionários, fica difícil dizer quando ela foi introduzida pela primeira vez. Sabemos apenas que vivemos muito tempo sem esta palavra. Mas o fato é que com o surgimento de novos fenômenos na linguagem, novas interações sociais, bem como a entrada de grupos não exclusivamente elitizados na escola, torna-se necessário o surgimento de novos termos que definam um fato ou ideia, por isso a necessidade de nomear este acontecimento: “o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, não tínhamos um nome para ele.” (SOARES, 2014, p. 34-35). Por fim, Soares (2014) diferencia “ser alfabetizado” de “ser letrado”, pois alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, ao passo que o que é letrado faz uso com competência da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Levamos em consideração também a mudança do mundo social e cultural da pessoa letrada, diferenciando também a sua relação com os outros, pois, ser letrado é também ser relativamente diferente quanto à visão de mundo com relação a uma pessoa iletrada, ou seja, o uso da leitura e a escrita introduzem o indivíduo em novos contextos sociais, culturais, linguísticos e cognitivos, é “O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (SOARES, 2014, p.39).

Vemos, então, que letramento é bem mais amplo que a alfabetização, pois é dele que o indivíduo adquire um modo e uma situação de se inserir nas mais diversas situações que envolvam a leitura e suas práticas sociais. Infelizmente, no Brasil, vemos uma busca por números que mostrem o quantitativo de pessoas “alfabetizadas”. Trata-se de uma falácia uma vez que a condição de alfabetizado não necessariamente quer dizer domínio das práticas de leitura e escrita semânticas.

Conforme pontua Tfouni (1995), foi necessário falar de letramento a partir da conscientização entre os linguistas de que existia algo mais amplo e mais determinante que a

alfabetização, o que torna mais difícil o seu conceito. Letramento então seria um processo de natureza sócio-histórico, se opondo ao termo utilizado com o mesmo sentido de alfabetização. Assim, Tfouni (1995, p. 34) pondera que

Passariam a existir usos orais e usos letrados da língua, e estes seriam separados, isolados, caracterizando, assim, a grande divisa. Seria segundo essa tese, haveria características marcadas para as modalidades escritas de comunicação. No primeiro caso. Teríamos por traz um raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo, e, no segundo, um raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico. (TFOUNI, 1995, p.34)

O certo é que letramento solicita uma atividade indireta capaz de fazer as pessoas desenvolverem certo senso crítico, ainda que não dominem os códigos grafocêntricos. Assim, letramento se torna uma metodologia mais extensa que a alfabetização, mas, contudo, tem uma ligação íntima, relacionada e influenciada pela escrita. Todavia, o objetivo de nossa pesquisa não está voltado a definições mais precisas sobre alfabetização, apenas vale ressaltar a diferença entre os dois termos para uma melhor compreensão do letramento, afinal o termo mais relevante e fator determinante de nossa pesquisa é a importância desse, conforme a seguir averiguaremos.

1.2 Alfabetizar ou letrar?

Mortatti (2004) nos mostra que após a chegada dos europeus em solo brasileiro, o processo de colonização dos portugueses visava à geração de riquezas e também à conversão de mais pessoas para o catolicismo. Nesse contexto, os padres da Companhia de Jesus eram de suma importância, pois com sua chegada em 1549, “criaram as escolas de ler, escrever e contar, com a finalidade de catequizar, para cristianizar, e instruir, para civilizar, os índios considerados gentios, ou seja, pagãos.” (MORTATTI, 2004, p. 49). Em 1553, o padre José de Anchieta inicia a reprodução do alfabeto através de uma espécie de gramatização da linguagem dos nativos, a tupi.

Esse modelo de escola era onde se dava a instrução dos gentios a conversão e a aprendizagem da escrita alfabética e a entrada na “civilização letrada europeia”. A princípio, a intenção jesuítica era de utilizar a criança indígena para levar ensinamento aos mais velhos, além de esta servir de intérprete auxiliando na catequização. Logo, lentamente, os jesuítas começaram a juntar na escola os índios, colonos, mestiços e órfãos que vinham da metrópole, local em que o ensino primário seria o seguimento da catequização, com o objetivo da preparação de novos missionários. Mas, com o decorrer do tempo, o ensino foi transferido para

os colégios e passou a ser prioridade dos filhos dos colonizadores e dos senhores de engenho, mesmo para aqueles que não tinham vocação para ser padres.

Em 1759, com a reforma do Marquês de Pombal que expulsou os jesuítas do país, inicia-se um processo de formação do indivíduo para o Estado e não mais para a Igreja. Dentre essas mudanças, o modo de ensino passou a ser focado na forma de aulas régias (modelo de aulas que perduraram por todo período imperial), que para serem executadas necessitavam de um mestre-sala que poderia ter pouca ou nenhuma formação específica. As aulas eram ministradas em um mesmo ambiente com alunos de idades diferentes, mas a partir de uma relação individual entre eles.

Mas somente com a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, e a decorrente instalação de uma monarquia institucional e a criação do Estado-nação, começaram a ser tomadas algumas medidas mais abrangentes em relação à instrução pública e à organização política e social do país. A gratuidade da instrução primária passou a constar na Constituição Imperial de 1824 e foi regulamentada por lei em 1827, considerada a primeira tentativa de se criarem diretrizes nacionais para a instrução pública, uma vez que nessa lei se estabelecia a criação de escolas de primeiras letras destinadas a população livre (de ambos os sexos) e se regulamentavam o método de ensino (monitorial-mútuo), o recrutamento de professores e o controle de suas atividades, dentre outros aspectos. (MORTATTI, 2004, p. 52)

Porém, foi incerto que a o Primário chegasse a toda população, pois faltavam escolas, professores e administração correta. Os avanços registrados no final do Império, juntamente com os conceitos sociais da época, favoreceram o início da discussão sobre a necessidade de uma educação pública e suas problemáticas, o que fez surgir atitudes para o encontro da solução desses problemas. Mesmo com todo esforço para que a maior parte da população tivesse iniciação nas primeiras letras, não estava sendo possível resolver ou então resolvia-se na esfera privada, ou seja, cabia à família o grau de importância e de esforços para se obter o acesso às letras em seus familiares, o que e refletia em diversos locais e formas de ensinar/aprender. E mesmo com mais de três séculos de colonização portuguesa, a instrução primária mostrou a partir de um Censo realizado meio século após a independência, que 85% dos habitantes, entre eles grandes proprietários rurais eram analfabetos, ou seja, incapazes de lerem textos simples. Dessa forma, a palavra “analfabeto” surge no século XVIII, juntamente com a preocupação com a instrução elementar, e somente no fim do Império que brotam fatos e ideias que mostravam a condição de analfabeto e o fenômeno analfabetismo, que emerge como uma problemática política, a partir da proibição do voto ao analfabeto em 1881-1882.

O certo é que a escolarização e o ensino da leitura e da escrita têm evoluído com o passar dos anos, e cada vez mais tem sido ressaltada a importância de ser letrado em uma sociedade cada vez mais exigente. Ademais, a sociedade letrada tem mudado significativamente com o passar dos séculos, principalmente com a invenção da imprensa, o que fez com que se expandisse a produção e distribuição dos bens materiais e culturais, com formas cada vez mais sofisticadas de valores e padrões da forma de agir dos indivíduos e dos grupos sociais com o material escrito. Exemplo que pode ser dado com a cibercultura, outro espaço de leitura e escrita que não dispõe da tecnologia tipográfica e sim da digital.

Quando se fala em leitura e escrita, deve-se entender que elas se encontram dentre os bens culturais da sociedade letrada, onde os indivíduos ou grupo social não só devem ter acesso a elas, assim também devem apropriar-se delas participando da cultura escrita, o que é a condição necessária para a mudança da visão do indivíduo e do grupo social.

Tanto a leitura quanto a escrita envolvem múltiplas habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, todos distintos e diferentes entre si. Assim, ler é a capacidade de decodificação dos símbolos linguísticos até a capacidade de interpretação de textos escritos, e escrever seria a competência de dialogar corretamente com um leitor em potencial. As distinções dessas habilidades indicam variados “tipos e níveis de habilidades e conhecimentos, utilizados para ler e escrever uma multiplicidade de tipos de material escrito, com múltiplos objetivos e funções, em também múltiplos contextos e situações”. (MORTATTI, 2004, p. 101). Desses processos complexos dá-se a complicação da definição do termo letramento principalmente no campo social e individual e nas suas relações com a alfabetização e a educação na escola.

Considerando as dimensões do letramento e as abordagens sobre suas perspectivas e análises, Mortatti (2004) relata que há dois modelos de letramento em choque, o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo tende a evidenciar a extensão do letramento de forma individual com neutralidade nas utilizações da leitura e da escrita independentes de seus contextos sociais e culturais que os configure, pensando assim o letramento no singular. Por outro lado, no modelo ideológico o letramento é evidenciado na dimensão social, mostrando múltiplas definições em relação ao conceito que o letramento é fundamentado e da necessidade deste para o funcionamento social. Nessa diversidade, leitura e escrita são vistas e classificadas distintamente como sociais variando conforme o tipo de sociedade e do contexto político, social e cultural que esta apresentar. Dessa forma, saber ler e escrever não garantem um maior nível de letramento, assim também como não existe um único tipo de letramento pois, socialmente ele é “um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos

se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem” (MORTATTI, 2004, p. 105).

Letramento, portanto, é um *continuum*, ou seja, um processo duradouro em que o resultado final não é definido nem fixado, impossibilitando uma definição clara entre analfabetismo e letramento tanto na visão individual quanto na social. Também devemos considerar que letramento não substitui o termo alfabetização, muito menos considerar a alfabetização como condição para o letramento. As relações correspondentes a estes processos são múltiplas e envolvem diversos problemas e preocupações, especialmente quando se refere no contexto do letramento social, letramento escolar e o processo de ensinamento do letramento. De acordo com Mortatti (2004), o modelo autônomo de letramento que deveria ser determinante nas práticas escolares, teria a aprendizagem da escrita sem estar relacionada a desigualdades entre a oralidade e a escrita, ou seja, a escola deveria considerar as dificuldades que o aluno em fase de letramento traz de casa, em momento antecessor à sua entrada na escola. Esta visão sugere uma diferença precisa entre letramento escolar e o letramento social. Melhor seria especificar o letramento escolar que não significa alfabetização e que acontece na escola. O letramento não escolar dá-se fora da escola, porém é social, pois os acontecimentos escolares fazem parte do contexto social. Mas o certo é que:

Não se pode, portanto, considerar a alfabetização como um pré-requisito para o letramento, nem reduzir letramento a um conceito escolarizado. Apesar dos problemas envolvidos, porém, não se pode também separar o letramento escolar do letramento social, porque, sendo ambas as partes do mesmo contexto social, hipoteticamente as experiências de leitura e escrita na escola acabam por habilitar a participação em experiências extra-escolares de letramento. Assim como também não se pode separar radicalmente o letramento da alfabetização, da escolarização e nem, tampouco, da educação. (MORTATTI, 2004, p. 116)

Sabemos que na realidade atual não basta apenas saber ler e escrever, é necessário fazer o seu uso respondendo às necessidades da sociedade que são feitas constantemente. Ler e escrever não é o suficiente, sendo, portanto, de extrema necessidade o domínio da leitura e da escrita responda a todas as necessidades sociais constantes que inserem o indivíduo em suas teias sociais.

Ainda discorrendo sobre a leitura e a escrita, Maciel e Lúcio (2008) abordam questões de ensino e aprendizagem no processo de ler/escrever e da alfabetização e do letramento enquanto usos sociais no âmbito escolar. Embora alfabetização seja um termo conhecido desde o início das primeiras escolas, associar o alfabetizar à concepção do letramento é algo novo no nosso país, o que faz surgir dúvidas de como trabalhar ambos na perspectiva de alfabetizar

letrando ou alfabetizar na concepção do letramento. Tal nos leva à uma abordagem sobre o conceito de alfabetização e letramento no contexto político social, uma vez que a escrita é a porta de entrada do indivíduo no mundo da informação, seja para conhecer a historicidade social ou para criar condições diferentes para construir novos conhecimentos. Não basta apenas o domínio da escrita, devemos fomentar, nos alunos, resultados mais complexos relacionados ao universo da escrita, e para isso é de suma importância fornecermos, enquanto profissionais do *letramento*, uma leitura crítica dos acontecimentos sociais que nos rodeiam:

Nesse sentido, é importante que o professor, consciente de que o acesso ao mundo da escrita é em grande parte responsabilidade da escola, conceba a alfabetização e letramento como fenômenos complexos e perceba que são múltiplas as possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade. (MACIEL e LÚCIO, 2008, p. 15)

Assim, atividades em sala de aula devem ser produzidas da forma que se alfabetize na condição do letramento, incluindo também habilidades para o uso eficaz da tecnologia da escrita, fazendo os mais diversos usos e funções na sociedade, afinal a entrada da tecnologia em sala de aula já é uma realidade há muito percebida:

Trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é, portanto, uma opção política. Acreditar que é possível alfabetizar letrando é um aspecto a ser refletido, pois não basta compreender a alfabetização apenas com a aquisição de uma tecnologia. O ato de ensinar a ler e a escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, criar condições para a inserção do sujeito em práticas sociais e políticas. Ciente da complexidade do ato de alfabetizar e letrar o professor é desafiado a assumir uma postura política que envolve o conhecimento e o domínio do que vai ensinar. (MACIEL e LÚCIO, 2008, p.16)

A partir das observações feitas pelas autoras, é mostrado que há uma grande dificuldade entre os profissionais da educação, sejam iniciantes ou não, pois eles questionam as práticas utilizadas e se elas conseguem comportar as novas teorias e concepções de ensino-aprendizagem, ou práticas que não contribuam para que os estudantes tenham contato com outras escritas fora do contexto escolar e não percebam as relações sociais estabelecidas a partir destes textos. Maciel e Lúcio (2008) também perceberam que dentro da sala de aula há confusões nos conceitos de alfabetização e letramento. Alguns docentes afirmam que o letramento só pode ser introduzido após a alfabetização e contrariamente, em outros casos, professores dão preferência a interações com os textos, mas deixando de lado as técnicas da alfabetização, o que atrapalha gravemente a aprendizagem e habilidade da leitura e da escrita.

Por isso, é essencial reconhecer a sala de aula como a mediadora do domínio e capacidade dos mais diversos tipos de leitura e escrita no contexto social.

Maciel e Lúcio (2008) defendem ser importante que haja um equilíbrio entre alfabetização e letramento, mas isso ainda é um desafio. Equilíbrio que só será conseguido a partir de pesquisas e estudos que propiciem alternativas didáticas para auxiliarem os docentes nesse processo escolar de alfabetização e letramento. Mas o que é importante, é que o aluno aprenda a decodificar os símbolos grafocêntricos e compreenda seu uso e sua utilidade na sociedade. Sendo assim, a forma com que o professor conduz seu trabalho é de fundamental importância para que o aluno seja capaz de, a partir da leitura e da escrita, desenvolver suas habilidades nos mais diversos contextos sociais. “Conduzir o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, mais que uma decisão individual, é uma opção política” (MACIEL e LÚCIO, 2008, p. 31). Escola e professores devem ser conscientes do conceito de alfabetização e letramento a ser praticado para saber quais os procedimentos metodológicos deverão ser utilizados.

Com as mudanças dos últimos anos nas práticas dos professores e a tentativa de alfabetizar na perspectiva do letramento, surgiram várias dúvidas e obstáculos para o desenvolvimento de didáticas que introduzam a definição do letramento. Para alfabetizar letrando, deve-se adotar práticas e posturas que levem o aluno a não apenas decodificar os símbolos linguísticos, mas que os domine nos mais variados contextos sociais. A forma de trabalho do professor é de extrema importância, pois é a partir dela que o indivíduo construirá os seus conhecimentos e habilidades na escrita, o que lhes favorecerá o uso concreto do ler e escrever.

As autoras Paiva e Rodrigues (2008) ainda mostram que, conforme há um crescimento nas pesquisas relacionadas ao letramento, se faz necessário considerar a aplicação desse conceito na literatura, por haver uma especialidade na leitura literária, tanto na realizada quanto na pretendida. Mas o fato é que a leitura na escola ainda é um processo desafiador, o que potencializa ainda mais os planejamentos mais pertinentes para o trabalho com a leitura literária no contexto escolar. E quando se fala em literatura em sala de aula, deve-se atentar para o fato de que o primeiro contato do aluno com a literatura na escola é nas séries iniciais, com a literatura infantil, esta que também sofreu várias mudanças em sua apropriação ao longo dos séculos. Seu crescimento se deu com o modelo novo de escola que surgiu nos séculos XVIII e XIX, momento que a literatura era vista como instrumento pedagógico com pretensão de moralizar, pois os livros continham grande intuito educativo. Nos dias atuais é importante refletir sobre a literatura infantil quanto à sua condição de arte literária muito mais voltada para

o desenvolvimento crítico do aluno que moral, bem como a forma com que a escola se apropria do gênero, “ou seja, o processo de didatização e escolarização pelo qual passam as obras quando chegam à escola”. (PAIVA e RODRIGUES, 2008, p. 105)

Felizmente, no percurso trilhado na edição de livros infantis até os dias atuais, vemos uma forte direção em desamarrarmos os laços moralizantes e formarmos leitores mais críticos. Mas a escola ainda é o principal lugar de formação de leitores, cabendo a ela desenvolver práticas de leituras nos vários estágios de ensino. Embora vários professores busquem outras formas relevantes de trabalharem com a literatura, grande parte das indicações de leituras em sala de aula ainda tem função didático-pedagógica:

Por outro lado, a escola, muitas vezes, deixa de aproveitar a experiência ficcional iniciada em casa, no contato com adultos e outras crianças, em que se contam histórias, recitam-se parlendas, brinca-se de trava-língua. Experiência que, se bem aproveitada, deveria ser intensificada com a entrada na escola. No diálogo professor-mediador/aluno-leitor é preciso ainda superar a assimetria existente na relação criança/adulto, buscando instaurar uma outra relação que considere as características cognitivas, sociais e afetivas das crianças. Dessa forma, a literatura infantil, com seu potencial renovador característico da criação artística, pode propiciar a ampliação da visão de mundo e um refinamento na compreensão de vivências por parte das crianças. (PAIVA e RODRIGUES, 2008, p.107)

Cabem-nos alguns questionamentos: qual seria a ocupação da literatura em meio a variados tipos de textos, imagens e diversidade de produtos culturais, além dos trabalhos com os gêneros textuais que estão presentes na didática escolar que devem ser divididos de forma igual? E como conseguir essa divisão uniforme garantindo um local essencial para a formação literária do leitor? Isso torna necessário termos opções relevantes e específicas da multiplicidade de gêneros e temas literários. Mas o crucial, seria que os professores encarassem o desafio e a partir de dúvidas e vivências do dia a dia, revitalizarem os valores e as crenças das crianças. E nessa diversidade é de extrema importância a escolha feita pelo professor do material literário que será utilizado na sala de aula, pois o docente pode, durante a leitura, levar a evolução do letramento literário, contribuindo para a multiplicidade dos temas ficcionais e poéticos.

Para que o texto literário seja produto de ensino/aprendizagem na sala de aula, esse deve se organizar no âmbito do espaço escolar, ou seja, o contato com o livro é fundamental para que ocorra o letramento literário:

A interação com o livro é necessária ao letramento literário que envolve o conhecimento das características materiais do objeto, aspectos paratextuais que remetem a autoria, à editora, ao projeto gráfico que institui o diálogo entre

as imagens e o texto verbal, enfim, a uma série de aspectos passíveis de serem experimentados somente com o contato direto com o livro. (PAIVA e RODRIGUES, 2008, p.110 - 111)

Kleiman (2005) vai além ao relacionar o letramento ao uso da linguagem escrita na escola e nos demais lugares, pois a escrita encontra-se por todos os lados, fazendo parte das imagens diárias e fazendo parte das rotinas das pessoas, mas variando de lugar para lugar e acontece principalmente nas sociedades complexas.

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas da compreensão da escrita, a ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e a influência na sua leitura. Como o letramento envolve ainda saber usar o código da escrita, quaisquer dos enfoques e recursos utilizados para ensinar a decodificar, analisar e reconhecer a palavra (que corresponderiam aos métodos tradicionais de alfabetização) também podem ser considerados práticas de letramento escolar. (KLEIMAN, 2005 p. 10)

Por mais que envolva um conjunto de competências, letramento não é uma habilidade, o que o torna difícil de se ensinar, pois envolve ações que ninguém poderia fazer e seus ensinamentos e capacidades vão muito além do que pode ser ensinado em uma escola.

Resumindo, o letramento é complexo, envolvendo muito mais que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não tem necessariamente relação com leitura. Na escola é possível: ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para inserção e participação social; ensinar como se age nos eventos de instituições cujas práticas de letramento vale a pena conhecer; criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas. (KLEIMAN, 2005, p. 10)

Conforme visto até o momento, atestamos que o letramento engloba um processo específico da leitura e da escrita, tanto no âmbito escolar quanto fora dele. As práticas de letramento fora da escola são em sua essência colaborativas, contrastando com certo individualismo do processo de aprendizagem da escrita no âmbito escolar, ou seja, na alfabetização. As pessoas participam de forma coletiva e de interação, ao passo que nos eventos escolares tradicionais o que vale é a atuação individual do aluno. Quanto maior a aproximação da escola em práticas sociais diferentes, mais o aluno será capaz de conduzir conhecimentos pertinentes das práticas que já conhece, com maior facilidade na adequação, adaptação e transmissão que fará para as situações da vida real, afinal

Um evento de letramento inclui atividades que tem as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intensões e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo. (KLEIMAN, 2005, p. 23)

Na escola, as práticas de letramento tradicionais utilizam a capacidade individual para as realizações das atividades, mas como dito anteriormente, as práticas de letramento de outras instituições já estão interferindo na prática escolar. Mesmo a escola estando preocupada com a capacidade individual do aluno, sua organização não precisa ser voltada para atividades que sejam individuais ou sem a ajuda de outros para serem realizadas.

Quanto às práticas de letramento fora do âmbito escolar, uma de suas características é que elas podem se modificar dependendo da sua situação e da utilização da linguagem. Isso devido ao fato de que tanto os objetos quanto aos métodos e materiais utilizados serão distintos dependendo da situação. Da mesma forma que o uso da linguagem fora do contexto escolar é heterogênea, mudando conforme os participantes, também a movimentação de diversos recursos e saberes sobre o letramento e a formação do leitor se tornam diferenciados. Para entendermos melhor a imersão da linguagem em contextos diferentes, analisaremos, a seguir, um contexto específico: a linguagem literária.

1.3 Especificamente o letramento literário e a formação do leitor

Quando se fala da importância da leitura, principalmente da leitura literária, Zilberman (2005, p.82) mostra que “[...] a literatura se produz em nome dela, porque seu efeito é esse: à literatura compete a emancipação da humanidade de suas amarras naturais, religiosas e sociais”. Essa seria a consequência da experiência com a leitura, a qual leva o leitor a um novo modo de ver as coisas, além de ampliar o campo do comportamento social a novos horizontes abrindo caminho a novas experiências futuras. Assim, o lugar da leitura tem como função emancipar o leitor. A função social da literatura se dá na experiência literária do leitor com relação a sua vida prática, dando uma nova compreensão de mundo e repercutindo no seu comportamento social:

[...] a natureza da obra literária determina as características da leitura e seus efeitos: sendo objeto intencional, portanto, carente de determinação plena, a especificidade da obra literária reside no fato de não apresentar objetivos empíricos, mas de construir seus próprios objetos, sem equivalência com o mundo real. Como a intensão da obra não é formulada expressamente, cabe

ao leitor descobri-la; essa falha impõe a interação do leitor com o texto. (ZILBERMAN, 2005, p. 83)

O universo literário possui múltiplos pontos de incerteza. Tudo que constitui esse mundo não é acabado e precisa que o leitor, para sua compreensão, os complete. E a participação do leitor é caracterizada no preenchimento dos pontos indeterminados, mas sem a certeza de estar com a visão correta. A falta de uma instrução definida gera desequilíbrio entre o texto e o leitor, pode causar uma dispersão ao longo do texto, mas precisa ser contemplada para se conseguir a compreensão do mesmo. E quando o leitor consegue preenchê-los “concretiza as expectativas do mundo ficcional representado”. (ZILBERMAN, 2005, p. 84)

Contudo, essa relação de leitura, literatura e leitor vai um pouco mais além. Existe um outro fator relevante que possibilita a execução da aprendizagem, cabendo assim à escola um papel de suma importância para esta prática. E assim também como a leitura e a literatura passam por dificuldades para a sua execução, a escola se encontra também com grandes dificuldades para a sua mediação. Rildo Cosson (2016) nos mostra que a conexão entre literatura e escola está longe de ser amigável, há rumores que o lugar da literatura na escola vem enfrentando um grande obstáculo:

A multiplicidade de textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual. (COSSON, 2016, p. 20)

No entanto, a literatura serve tanto para a aprendizagem da leitura e da escrita quanto para a formação cultural do indivíduo. A leitura por si só não é o suficiente para esta formação. É necessário que juntamente às práticas de leituras sejam ampliadas interpretações e atividades que favoreçam o programa de leitura literária e assim promover o letramento literário. No âmbito escolar, a literatura é o meio específico de conhecimento, mas para que isso ocorra, ela deve ser usada de maneira adequada. Isso não quer dizer que a escola seja um único local possível para a leitura de um texto literário, mesmo a leitura sendo de forma individual.

Outro fato levantado pelo autor é a leitura enquanto ato solitário. A leitura vai além da individualidade dos olhos, com troca de sentidos entre o escritor, o leitor e a sociedade que se encontram, “pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre o mundo e entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2016, p. 27). É necessário estar acessível a diversidade do mundo e ao potencial da palavra que diz a significância da leitura, afinal “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo,

compreendendo que a leitura é um monólogo. Por isso, o ato de ler pode até ser solidário, mas nunca deixa de ser solidário.” (COSSON, 2016, p.27)

A leitura literária é tratada como ato individual, mas pode sim ser compartilhada. Embora a aproximação que o texto traz seja fruto de uma introspecção social, há necessidade da interação entre o leitor e o mundo que o cerca, de forma que assim o texto possa produzir sentidos ao leitor. Devido a isso que um mesmo livro é lido em diferentes formas dependendo de cada etapa da vida. Ao final da leitura, o sentimento expresso é o do sentido do texto, e isso faz com que a leitura literária seja tão importante em uma comunidade de leitores. O maior segredo literário é o envolvimento ímpar que a literatura proporciona no mundo das palavras. E é função do professor elaborar condições de encontro entre a literatura e o aluno, buscando o sentido pleno do texto literário para o aluno. Afinal, se quisermos formar leitores com toda a potencialidade da literatura, não basta apenas ler, pois a leitura por si só é simples e camufla a simplicidade em todos os envoltórios que existe no ato de ler e de ser letrado.

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2016, p. 30)

No entanto, conforme mencionado anteriormente, se fazem necessárias estratégias para ir além do ensino. As leituras dos textos literários são tão importantes quanto as respostas construídas para a leitura, e o letramento literário deve conter práticas de sala de aula para ser contemplado. A literatura é uma atividade discursiva e o seu funcionamento deve ser entendido de forma crítica pelo aluno. O professor tem como função consolidar essa disposição crítica, levando seu discente a ir além da simples utilidade dos textos literários, e uma das estratégias seria não restringir a seleção de leitura apenas ao cânone, uma vez que este é fundamentado por uma escolha quase sempre arbitrária. O cânone pode e deve ser utilizado no âmbito escolar, porém o professor pode ir além dele.

Cosson (2016) mostra ainda que vários estudiosos relatam que o ensino de literatura na escola tem suas divisões. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a leitura literária tem por finalidade a utilização das obras literárias sem que seja de forma educativa. Já nos anos finais, ela é utilizada no desenvolvimento cognitivo e no aprimoramento da competência da leitura e da escrita. No ensino médio, já se estuda a história da literatura (escolas literárias) e os traços

que identificam cada período literário. Assim ressalta que a forma que é trabalhada a leitura literária não a relaciona com a experiência artística e sim com finalidades práticas.

Entretanto, Cosson (2016) ainda coloca como advento do letramento literário a criação de uma sociedade leitora, a qual oferecerá uma vasta moldura cultural em que o leitor se movimenta e constrói o mundo e a ele mesmo. Mas para isso, é preciso que a aprendizagem da literatura concretize uma ação contínua de leitura, considerando as mais diversas situações e objetivando o aumento e o fortalecimento do repertório cultural do aluno, ressaltando que tanto as práticas escolares quanto as obras selecionadas devem acompanhar esse movimento.

Retomamos um importante ponto que já foi citado neste trabalho, ou seja, sabemos que a escola não é o único espaço eficiente para a formação de leitores, mas o que possibilita a formação em outros espaços é a real vontade e disposição de ler: “Ler é hoje tão vital quanto era rezar na Idade Média. Para além da tecnologia da escrita, ler atualmente pertence tanto à ordem do que fazemos quanto à ordem do que somos”. (COSSON, 2014, p. 46). A capacidade da leitura é obtida com muita prática, mas não de qualquer texto e qualquer modo, mas de forma formativa. Parafraseando Cosson (2014), lemos formativamente quando:

- a) lemos diversos e diferentes textos: o leitor que tem um amplo repertório de diversos tipos de textos, enriquecendo seu repertório e aumentando sua competência de leitor, fornecendo-lhe conhecimento para sua preferência na escolha dos textos e também para a identificação dos textos para leitura nas mais diversas situações;
- b) lemos de diversos modos: sempre há uma forma diferente de ler, assim como é necessário exercitar as mais diversas formas de leitura para o desenvolvimento da competência do leitor;
- c) lemos para conhecer o texto que nos desafia e que responde a uma demanda específica: o texto a ser lido precisa ser estimulado pelo leitor, estimulação que passa pela sua história de vida e de leitor;
- d) quando avaliamos o que lemos: a leitura como atividade social não é feita sem critérios que indicam sua relevância. Por mais que seja feita individualmente pelo leitor, vai depender da comunidade de leitores ao qual ele está inserido e seus fatores sociais. Com isso deve-se identificar sua importância ideológica quanto a relevância do que é importante a ser lido no texto.
- e) lemos para aprender a ler: grande parte do que é lido são necessidades práticas do cotidiano e se agregam em leituras de aprendizagem. É uma atividade necessária para manter e ampliar continuamente a competência do leitor.

Esses e outros fatores que favorecem a aprendizagem constante da leitura, encontram na literatura o local ideal para o seu desenvolvimento, assim, a literatura é de grande importância na leitura formativa. É por meio da leitura literária que se tem o contato dos múltiplos tipos de textos, pois é próprio das obras literárias a diversidade de formas e pluralidade de temas, tendo como fronteira a própria capacidade humana de significar:

Essa multiplicidade permite o exercício de diversos modos de ler, uma vez que a literatura incorpora de maneira única os diversos discursos e estruturas textuais de uma sociedade. [...] A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura que todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos. (COSSON, 2014, p. 49-50)

Tendo em vista o que foi abordado até o momento, podemos concluir este capítulo defendendo a verdadeira leitura literária, ou seja, o letramento, que oferece uma autonomia que nenhuma outra prática pode oferecer, pois sua experiência é única e vai além do mundo e dos sentimentos que vivenciamos: “Esse mundo é inicialmente do outro, posto que toda leitura é diálogo, mas nós o tomamos e experienciamos como nosso, rompendo os limites espaciais e temporais de nossas vidas”. (COSSON, 2014, p. 50 – 51)

O letramento através da leitura literária possibilita tudo, até mesmo o amor, permitindo sermos o outro ao sermos nós mesmos. Também nos forma como leitores e sujeitos da nossa leitura, construindo um mundo de palavras. Em suma, a leitura literária é de cunho formativo possuindo uma forma diferenciada de leitura, tanto pela forma que ela é realizada quanto pelo tipo do texto que é lido.

2 QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO?

Originário da tradição oral, o gênero conto veio ganhando força e se destacando com o passar dos séculos. Não se sabe ao certo a data do seu surgimento, pois não existem documentos que comprovem este acontecimento. O fato é que o ato de contar, independentemente de sua origem, vem resistindo ao tempo.

O conto é uma narrativa pouco extensa, o que possibilita uma leitura mais rápida. Desde priscas eras, o conto simbolizava a tessitura de nossa vida, daí que para muitas pessoas o ato de contar representava a manutenção e continuação de nossa existência, o que em parte explica a necessidade de repassar as tradições e os conhecimentos de uma geração para a outra a partir das histórias que são contadas. Com o passar do tempo o conto, que era de natureza oral, passa a ter registro e a ser editado e impresso.

Produzindo um só efeito, o conto procura responder questionamentos e ansiedades sociais. Cada conto é selado com sua origem e sua história. Sua forma de construção e de utilização dos meios narrativos que causam sua unidade de efeito fazem com que ele seja contado de forma breve. Ele é uma narrativa curta, de qualidade, e seus elementos internos têm que causar impacto no leitor.

Independente da sua estrutura, da sua brevidade, de ser escrito ou oral, o gênero tem ganhado força e novas roupagem sem perder a sua essência. Cada vez mais seus elementos estruturais e sua voz elaborada dada pelos autores se renovam, fazendo com que pesquisadores da área se interessem em perscrutá-lo. Além de que se percebe que o gênero conto é, acima de tudo, uma forma de expressar a realidade de um tempo, uma arma que tem como munição a palavra para criticar uma sociedade ou despertar os anseios do ser humano.

2.1 O gênero conto: percurso histórico e panorama evolutivo

Ao fazermos um percurso histórico do gênero conto, devemos considerar a sua importância em um determinado contexto social e o seu poder de entretenimento, afinal

Em certos países, e podemos incluir aqui certas regiões do Brasil, a narração oral e pública dos contos é parte integrante da cultura popular e tem um papel importante de coesão social e de divertimento. Assim, podemos dizer que o conto popular não é somente uma forma literária oral, mas também uma prática social feita de ações e de representações, com seus motivos e suas regras inseridas em um contexto de formalização e de resistência à disciplina e a vigilância. Nas ações e representações da cultura popular, o silêncio, o

implícito e o invisível são frequentemente mais importantes do que a própria ação e a própria representação. (PATRINI, 2005, p. 33)

Patrini (2005, p.143) ainda ressalta que o conto oral não pode ser um monólogo e tem que ser concretizado com um interlocutor, estabelecendo uma relação entre os companheiros, ou seja, entre contador e público: “Todas as comunidades, independentemente das fronteiras culturais ou sociais, recorrem à narrativa oral como prática cotidiana. Isto permite aos homens organizarem suas experiências de vida e sobretudo, compartilhá-las com seu grupo”. O contador tem uma forma de contar, e isso é crucial para a transmissão eficaz do conto. Essa ação faz com que o ouvinte se conecte à mensagem oral atribuindo personalidade ao contador, além de ser um transporte de conhecimento partilhado entre locutor e ouvinte. O enunciado do contador requer um receptor ativo: “[...] enquanto o discurso do contador é sempre performático; os contadores são os atores de uma teatralidade viva”. (PATRINI, 2005, p. 145)

Sempre houve reunião de pessoas para contar as coisas que ouvem, isso desde as sociedades primitivas, passando pelos mitos e ritos das sociedades antigas, até os dias atuais, com troca de informações, ideias e também o repasse de notícias dentre outros. São contadas histórias de vitórias, derrotas, alegrias e tristezas. É impossível saber o início de como começou a se contar de histórias, pois ainda não há relatos históricos que confirmem seu início. Há apenas hipóteses oriundas de tempos remotos mostrando que há estágios na sua evolução:

Para alguns, os contos egípcios – *Os contos dos mágicos* – são os mais antigos: devem ter aparecido por volta de 4000 a.C. Enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam. O da estória de Caim e Abel, da *Bíblia*, por exemplo. Ou os textos literários do mundo clássico greco-latino: as várias *estórias* que existem na *Ilíada* e na *Odisséia*, de Homero. E chegam os contos do Oriente: a *Pantchatantra* (VI aC), em sânscrito, ganha tradução árabe (VII dC) e inglesa (XVI dC); e as *Mil e uma noites* circulam da Pérsia (século X) para o Egito (século XII) e para toda a Europa (século XVIII). (GOTLIB, 1985, p. 6, grifos da autora)

Dessa forma, as narrativas tomam ideia das relações humanas sendo apresentadas como o seguimento da vida, pois se não houvesse as contações de histórias da vida pessoal tudo perderia o sentido. E o contar possibilita a continuidade de uma existência. Tomamos como exemplo a coleção de histórias e contos populares originárias do Médio Oriente e do sul da Ásia e compiladas em língua árabe a partir do século IX, *As mil e uma noites*, em que a personagem Sheherazade é condenada à morte pelo rei após ter se casado com ele. Este queria desposar uma virgem por noite, que conseqüentemente morreria no dia seguinte. Mas a personagem só consegue se manter viva contando histórias ao seu esposo, noite após noite, o envolvendo em

um jogo de curiosidade com relação aos fatos da história, levando-o a querer continuar a ouvir. Assim, ela prende a atenção do rei com as histórias contadas prolongando sua vida e escapando da morte.

Ainda relatando sobre o contexto histórico do conto, Gotlib (1985) nos mostra que no século XIV há uma transição na oralidade, a qual ganha forma da escrita afirmando sua categoria estética. Contos de Bocaccio em 1350 são traduzidos em diversas línguas rompendo com o moralismo didático, pois quem conta faz uma elaboração artística, mas deixando prevalecer o tom da oralidade. A partir do século XVI há uma grande expansão nas formas de contar, fazendo surgir assim outros registros. Mas é no século XIX que o conto emerge, induzido pela tradição medieval e pelo interesse do folclórico e do popular (GOTLIB, 1985). Dessa forma, o crescimento da imprensa favorece e possibilita a publicação dos contos nas mais diversas revistas e jornais, momento que se origina o conto moderno.

Assim, o que antes era produto da oralidade, passa a ter forma e ser registrado através da escrita. Mas contar não é apenas relatar a ação ou um acontecimento, nem, contudo, o conto tem compromisso com a verdade real, pois a ficção não possui limites precisos. Cabe ao autor utilizar seus recursos literários para expressar proximidade da realidade ou não. Isto faz com que haja uma diferença entre um relato jornalístico e a literatura, por exemplo.

O conto literário pode ser evidenciado pelo seu desenvolvimento, primeiro sua criação e transmissão oral, logo seu registro escrito e posteriormente o narrador assume a função de criador, contador e escritor, o que afirma seu caráter literário. A forma que o contador conta (oral ou escrito) infere no discurso. Há todo um cuidado nos detalhes e no modo de contar que faz com que a elaboração do contador conquiste e prenda a atenção de quem está lendo ou ouvindo, recursos estes que podem ser utilizados tanto na oralidade quanto na escrita. Estas diversidades nas narrações podem se juntar com alguns pontos característicos que determinam um gênero, ou seja, “para cada gênero um público e um repertório de procedimentos ou normas a ser usado nas obras de arte” (GOTLIB, 1985, p. 14), mas há fases que estes períodos se misturam acabando com a ideia de gênero e normas, tornando os limites dos gêneros uma problemática gerando confusões que são refletidas na terminologia.

Nosso objetivo se apoia nas teorias que se referem ao gênero conto, a partir de algumas ponderações que se fazem necessárias e que nos auxiliem de forma que possamos fomentar e sustentar nossas bases nas análises de nosso *corpus*, isso pelo fato de estarmos lidando com o letramento literário através do gênero conto e em especificamente na vertente do fantástico. O que é relevante considerar é que o conto se difere dos demais gêneros literários por ter seu arco narrativo mais concentrado e por ser formado pela tradição oral. Possui apenas uma ação,

poucos personagens e um espaço limitado. Mas o que faz um conto é a forma que sua história é contada, considerando que cada elemento de sua narrativa tem papel importante no seu desempenho e no seu modo de ser.

Lembremos que a unidade de efeito do conto (POE *apud* GOTLIB, 1985) é dada pela sua extensão no leitor causando um estado de excitação. Para que isso ocorra é necessário que o texto não seja nem longo nem pequeno demais. É fundamental a “leitura de uma só sentada, para conseguir a unidade de efeito” (GOTLIB, 1985, p. 32), conquistando assim um efeito único. Isto possibilita que durante a leitura o leitor seja impactado pelo texto sem cansaço ou interrupção. Fato que só ocorre devido ao domínio que o autor possui e pelos seus materiais narrativos utilizados, assim ele tenta, com a mínima quantidade de meios, conseguir o máximo de efeitos, mas o que não estiver relacionado com o efeito que conquista o leitor deve ser retirado.

Gotlib (1985) ainda afirma que o conto é artisticamente solitário em sua comunicação. Este tem a intenção de satisfazer o leitor que também é solitário, pois não possui heróis para sua identificação como nos romances e nem a criação de um desenvolvimento cronológico. Também destacamos uma importante diferença que pode ser observada entre o conto e o romance: o conto tem uma unidade de efeito que o romance não possui, com unidade de tempo, lugar e ação: “O conto é o que lida com um só elemento: personagem, acontecimento, emoção e situação”. (GOTLIB, 1985, p. 59), ou seja, o conto tem apenas um só conflito enquanto o romance desenvolve vários conflitos em torno de inúmeros eixos ligados a uma coluna fixa.

Mas a fundamental característica do conto é a sua originalidade, brevidade e entendimento, além de sempre ter em um único fluxo todos os seus elementos, que se tornam um só. Ainda que a questão da brevidade seja importante para o conto, pois nele não se pode sobrar nada, a questão principal e mais relevante é o impacto que o conto vai causar ou não no leitor:

O conto é, pois, no conto, quando as ações são apresentadas de um modo diferente das apresentadas no romance: ou porque a ação é inerentemente curta, ou porque o autor escolheu omitir algumas de suas partes. A base diferencial do conto é, pois, a contração: o contista condensa a matéria para apresentar os seus melhores momentos. Pode haver o caso de uma ação longa ser curta no seu modo de narrar, ou então ocorrer o inverso. (GOTLIB, 1985, p. 64)

Cada conto é selado em sua história, no entanto, sua forma de construção e utilização dos elementos narrativos é que conseguirá atingir a sua unidade de efeito. Ainda nesta perspectiva, Martins (2006) assevera que o conto é uma narrativa que se opõe ao romance, isto

devido a sua extensão e formas estruturais, sendo um gênero definido e de fácil reconhecimento para os pesquisadores da área. Enquanto sua forma estrutural é mais rígida e favorece na sua definição, ao contrário do romance que é um gênero com muitos meandros e características típicas de sua composição, ainda assim haverá quem acredite que o conto seja de complicada definição e difícil teorização.

Há um aspecto a ser observado no gênero conto, e aqui retomamos sua forma basilar, a oralidade e o conto popular, que se referem ao fundo moralizante e uma grande intencionalidade em seu arco narrativo, mostrando valores e moldes de conduta: “Desses valores podemos destacar a obediência, a discrição, a bondade, o amor, o respeito, a hospitalidade, a servidão, a fidelidade, a honra, o reconhecimento, a bondade, a inteligência, etc”. (MARTINS, 2006, p. 26-27). O autor ainda coloca que o conto tem formas distintas e pode ser encontrado de duas formas, sendo o popular e o literário. O popular é visto de forma simples, com elementos ficcionais fantásticos e/ou maravilhosos e é oralmente repassado de geração a geração, enquanto que o literário é elaborado de forma artística, dominando a linguagem e fazendo uso de refinados recursos estéticos. Entretanto, “[...] o conto popular representa um mundo, de certa forma, estereotipado, ordenado, maniqueísta. Contrariamente, o conto literário tende a escapar a todo o tipo de convenção (MARTINS, 2006, p. 27)”, transgredindo e tentando impedir a percepção da realidade exaustiva. Assim também a linguagem pode ser fator de distinção dessas narrativas, pois no popular a linguagem é mutável e pode variar frequentemente sem problemas, enquanto que no literário a voz e a organização é determinada pelo autor, o qual elabora o seu discurso de forma poética.

Martins (2006) ainda faz um percurso histórico-geográfico do conto. Em sua abordagem ele diz que o conto surgiu no anonimato, mas que desde os tempos mais remotos já existia a prática de contar histórias. Isso gera a intuição de que em todos os tempos, todos os povos já nutriam e disseminavam seus contos, e “preservados pela tradição oral, mantiveram valores e costumes, ajudando a problematizar o mundo e as vivências das comunidades” (MARTINS, 2006, p. 32), afinal desde o princípio da humanidade o conto se liga a oralidade, e mesmo com um fundo moralizante consegue envolver facilmente o receptor.

Logo, com o surgimento da escrita, o homem passa a ter a preocupação em registrar os acontecimentos, assim, começaram a documentar as histórias que admiravam. Acredita-se que um dos primeiros registros pode ser o *Livro Mágico dos Egípcios*, talvez da data de 4000 a.C. Os relatos do Antigo Testamento da bíblia também já apresentavam estruturas do conto e no século VI a.C, foram encontradas várias obras importantes, como por exemplo a *Odisséia* de Homero. Tempos depois, encontra-se o primeiro contista, Luciano de Samosata, nascido em

125 d.C. Já no século XIV começaram as preocupações estéticas por parte de alguns escritores, dentre os quais se destacavam Giovanni Boccaccio, de 1313, que influenciou outros autores como Shakespeare, Perrault e outros em épocas posteriores. Com o crescimento da imprensa no século XIX, o conto atinge o seu ápice, sendo também o período que o gênero toma forma sistematizada por alguns escritores que se destacaram na época.

Contudo, a arte de contar requer um local específico onde as características e conhecimentos partilhados deixam que os indivíduos se reconheçam, determinem seu convívio solidário criando uma nova identidade, e quem conta e quem ouve compartilha de um contexto social igual. Atualmente, o contador não possui um espaço específico exclusivo a ele, o que leva o contador e o público a serem momentâneos assim como a ocasião que os reúne. E mesmo com este ar de vulnerabilidade a vontade de contar e de escutar é mais resistente:

O monopólio da palavra, facilmente observável quando se trata dos contadores de histórias tradicionais, detentores de sabedoria e papel social definido, cede lugar, no caso dos novos contadores de histórias, a um jogo relacional, quer seja através da circulação da “*parole conteuse*”, quer seja através da participação do público. Mesmo se no caso dos contadores tradicionais observamos também a participação do público, ela se realiza de forma diferente. A participação do público do contador tradicional obedece uma hierarquia estabelecida pelos papéis sociais definidos na tradição. Entretanto, os contadores contemporâneos não possuem esse mesmo estatuto social. Eles podem proceder de várias formas. Ressaltando entre eles diferenças consideráveis. Alguns sabem estabelecer um diálogo com seu público, dando liberdade aos espectadores; outros constroem sua história através de um jogo de questões e de respostas. Existem tantos métodos quanto contadores. (PATRINI, 2005, p. 147 – 148)

A participação também ocorre com o silêncio do público, fato que deve ser percebido pelo contador, o que permite uma transmissão e recepção da história. Mas para que haja essa interação é preciso que o contador dirija os acontecimentos e domine de forma perfeita e sutil a sua palavra. Contador e público são a matéria-prima para a transmissão e recepção orais do conto. A forma de contar do novo contador, contrariamente à forma tradicional, obriga um acesso ao texto antes de se contar e é proveniente da diversidade social, política e estética, conhecendo outras práticas culturais. Ainda que a criança não saiba ler, é em casa que ela será apresentada ao primeiro contador de histórias – seja a mãe, pai, irmão mais velho – os novos “mamãe gansa”. Posteriormente, tal função será administrada no contexto escolar até que o leitor tenha domínio de sua leitura e das narrativas que selecionará durante sua vida.

Longe de criarmos um manual do que o docente deverá ou poderá fazer em sala de aula – não é essa nossa intenção, pretendemos, na seção a seguir, destacar a importância de se trabalhar o gênero conto no espaço escolar. Cabe ressaltar que não buscamos o ineditismo –

muitos trabalhos, pesquisas, grupos de estudo e importantes tratados existem que dão conta de explicar e abordar o quão necessário é o resgate da oralidade (daí a presença do gênero conto) para a formação do leitor. Daremos, no capítulo 3, destaque ao gênero “conto fantástico”, uma vez que muitos ainda sustentam, erradamente, que as crianças não podem ter contato com temas pouco indicados para sua idade, como ritos de passagem, crescimento, abandono, morte. Para isso, no entanto, resgataremos estudos que reforçam a importância da oralidade em sala de aula e sua contribuição para o letramento literário.

2.2 Trabalhando o gênero conto em sala de aula

Uma mensagem emitida e recebida cria e envolve troca de informações através de um complexo sistema comunicacional: “Os detalhes são apresentados como se cada acontecimento contado ou cada episódio significasse a vida propriamente dita. Cada gesto, cada palavra carrega a totalidade da transmissão, imprimindo ao ato de contar, sentido e direção” (PATRINI, 2005, p. 149). Assim, tendo este domínio com a palavra, o contador rompe os obstáculos da vida diária graças a intensidade e concentração de vida que surge ao estar frente a frente com o seu público.

O fato é que não se pode deixar despercebido que os contadores de história têm uma relação frequente com o teatro. Alguns contadores defendem, inclusive, que é difícil manter fronteiras entre ambos, mesmo porque fala-se a um público, ao passo que para outros as distinções são claras e óbvias: “no discurso dos contadores, uma ideia reaparece sem cessar. O contador fala em seu nome próprio, devendo criar tudo a partir do nada; já o ator não cria e se esconde atrás do personagem” (PATRINI, 2005, p. 169). Seria difícil encontrar uma distinção entre esses atos, e demarcação das fronteiras é uma tarefa árdua, isto se estas existirem de verdade:

Se alguns, discutem a relação entre os contadores e os atores, outros preferem sublinhar as diferenças que existem entre as duas artes. Há aqueles enfim que, ignorando esta discussão, afirmam que a arte de contar e teatro são coisas distintas. Alguns contadores estão convencidos de que não somente podemos reconhecer similaridades entre as duas artes, mas que elas tendem cada vez mais a se interpenetrarem. (PATRINI, 2005, p. 171)

Contudo, o conto é o elemento vivo do contador. O espaço para ser contado não importa, desde que haja uma relação entre contador e receptor. Sua característica é universal oferecendo às pessoas renovação e renascimento. Independentemente de suas formas de representação, o

conto não perde sua forma real de vida, e durante sua ação de representar, ele reconta e reinterpreta a vida. E quando o indivíduo está em contato com a história, ele passa a tecer uma nova vida.

O conto oral também suporta uma relação em sua forma e sua essência com o momento histórico e o tempo, referindo-se particularmente aos momentos de crise. Período que o contador com sua arte de contar “reconstrói esses ritos de iniciação previstos na natureza, no homem e na sociedade” (PATRINI, 2005, p. 172), pois a palavra está repleta de significação ou de finalidade ideológica ou vivencial. E, ao ouvir, o receptor sente o que esse encontro pode lhe oferecer, ele muda o seu olhar e estabelece novas relações humanas, associando-se a seus semelhantes.

O conto é uma arte desde sempre e é vivo e atual ao estabelecer uma ligação intermitente com as ideologias rotineiras de uma determinada época. E quando se fala de sua renovação nos dias atuais, é porque ele “ganhou forças para ser apreendido mais uma vez como ideologicamente significante” (PATRINI, 2005, p. 175), ligando as relações históricas com o repertório de outros contadores, comunicação que também acontece com os ouvintes, e aqui destacamos o importante papel autônomo dos docentes, talvez os primeiros contadores de histórias.

Dias (2017), ao abordar a utilização do conto no processo docente, nos mostra que o conto é de enorme importância para o crescimento eficaz da leitura do aluno no processo de aprendizagem. Ela também relata a importância das rodas de leitura, isso tanto para a interação dos alunos quanto para aumentar o seu gosto pela leitura, mas não por uma leitura comum e sim uma leitura que distraia, cativa e que trabalhe a imaginação e a criatividade. Assim, esta forma de narrativa utilizada auxilia no letramento do educando. Contudo, a autora ainda acredita que a prática da leitura é uma atividade que deve ser incitada em casa e posteriormente aprimorada na escola e persistir pela vida toda.

Em uma pesquisa realizada por Dias (2017) em uma escola de ensino fundamental I na Paraíba, pôde-se perceber que o gênero conto tem um grande poder de encantar os leitores infantis, pois este tipo de leitor possui mais sensibilidade que um adulto. Essa foi a motivação de sua pesquisa, o que possibilitou rever a importância do conto para o crescimento da leitura infantil. No tocante à roda de leitura, por exemplo, constatou-se que o leitor tem um encontro com a leitura de forma prazerosa, de forma cativante favorecendo a imaginação e criatividade.

Dias (*apud* Brito, 2006) constata que a leitura é um ato intelectual e que o sujeito, a partir de suas experiências e informações, afere conhecimentos que se encontram no texto e o seu processo de leitura é constituído de uma prática de sua história cultural. Assim, a leitura

não é só num amontoado de informações e sim um acúmulo de valores criados no contexto social, sendo também, “um ato de posicionamento político no mundo (DIAS, 2017, p.3)”, afinal a leitura é crucial para a inserção do indivíduo na sociedade letrada, pois ela é a chave de entrada para a interação social, possibilitando a politização do cidadão e o seu domínio dos símbolos de comunicação. O conto, quando bem explorado pelo docente, auxilia no desenvolvimento da fala, na comunicação entre os colegas na sala, despertando o relacionamento e a capacidade de comunicação entre eles. Essa prática de leitura possibilita um raciocínio coeso, sana dúvidas enquanto que as atividades de leitura auxiliam na reflexão evolutiva da comunicação e interação social. Dessa forma, com a leitura breve de um gênero como o conto, o professor consegue transmitir um melhor entendimento do mundo real, levando a leitura de forma espontânea, sem a exclusiva função-didático pedagógica, estimulando a percepção do aluno.

Em uma outra prática de leitura literária, Araújo (2015) nos mostra que a literatura é colocada como um direito universal do indivíduo e que embora seja complexa não pode ser vetada a ninguém, assim como as necessidades básicas de sobrevivência humana. E a sua falta pode comprometer o caráter do indivíduo. Segundo ela, um estudo dessa situação mostra a urgência de se criarem políticas públicas que privilegiem o ensino de literatura desde o ingresso na vida escolar até o Ensino Médio, de forma que não seja trabalhada com fins de complementação curricular. Para que isto ocorra, escola e professor devem se preocupar com este acontecimento no qual a escola deve adotar essa prática em seu plano didático-pedagógico, bem como os professores devem incorporar em sua didática práticas literárias relevantes por todos os anos escolares dos alunos, ressaltando a relevância da literatura e dessa maneira os propiciando a se formarem leitores competentes, e para isso Araújo (2015, p. 4) ressalta a importância do conto:

O conto é um dos gêneros prosaicos mais populares da Literatura e a pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula está no fato de o mesmo ser produzido à luz das situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história da humanidade, das vivências, dos acontecimentos. Sua natureza condensada permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais positivos. (ARAÚJO, 2015, p. 4)

Ressalta-se que a pesquisa de Araújo (2015) foi executada a partir do pressuposto que os alunos devem ter escolhas em suas leituras, para que essa leitura vá além do âmbito escolar. Com essa base, os contos trabalhados foram selecionados pelos alunos, considerando seus interesses e suas interpretações, pois a leitura origina padrões de gostos individuais. Em sua metodologia foi priorizada a interação do aluno com o texto para a sua compreensão e

articulação crítica do mundo, e é durante essa interação que o leitor interpreta o texto. Outra importante ação desenvolvida foi a troca de experiência adquirida com os textos entre aluno-professor e professor-aluno, pois é nesse compartilhar que realmente ocorre a interação entre leitor e texto. Suas atividades foram desenvolvidas com a abordagem sobre o gênero conto, suas características e finalidades, visitas à biblioteca, discussões sobre os temas escolhidos, bem como a liberdade na recontagem do que foi lido. Tudo isto com a intenção de “fazer com que o aluno desperte o interesse pela leitura, vendo nesta uma forma de entretenimento e de interação com o mundo que o cerca (ARAÚJO, 2015, p. 7). Tudo o que foi trabalhado em sua pesquisa, foi com a intenção de mudar os hábitos que os alunos já possuem com relação a leitura, não apenas como forma avaliativa para obtenção de notas, mas levá-lo a sentir prazer neste hábito. “Por isso, faz-se necessário desenvolver atividades que levem em conta o texto em sua dimensão discursiva, de construção e reconstrução de sentidos, fazendo, assim, com que o aluno sinta-se realmente motivado a ler” (ARAÚJO, 2015, p. 8). Assim, a autora nos mostra que com as atividades de leitura a partir do gênero conto que foram trabalhadas, conseguiu-se um resultado satisfatório, pois houve uma grande interação entre aluno, texto e professor e a percepção de prazer nos alunos durante as leituras. Isso visto quando eles assemelhavam os fatos ocorridos com a suas vidas ou vidas conhecidas no seu cotidiano.

Nessa perspectiva, Werner (2016) também considera o conto motivador para o prazer da leitura do aluno por permitir reter a atenção do mesmo. Sabe-se que os alunos atualmente não possuem motivação para praticarem a leitura, assim Werner (2016) acredita que o contato com o conto pode ser uma possibilidade de (re)aproximação do aluno com o texto, criando assim um elo vitalício entre eles. A autora ainda aponta que os desafios escolares estão no domínio dos alunos com relação a leitura, pois mesmo quando eles saem da educação básica, possuem enorme dificuldade para realizá-la, embora a meta escolar seja fazer com que o aluno interprete e domine a leitura. E mesmo em meio às mudanças no conhecimento, a interpretação e a leitura ainda são fundamentais, afinal:

Ler e compreender são condições indispensáveis quando se pretende um cidadão preparado para exercer com consciência e liberdade e a cidadania e participar na transformação da sociedade. Todavia a leitura não é um aprendizado simples, já que ler não se resume apenas à decifração de sinais. Um bom leitor decodifica os sinais e alcança os significados mais profundos do texto, realizando assim uma leitura compreensiva e reflexiva. Porém, essa capacidade de compreensão e análise dos textos é falha em muito dos alunos. A leitura de um texto aciona os conhecimentos que o aluno já possui, criando uma rede de significados e promovendo a construção de sentidos. Desse modo, a cada leitura o aluno agrega mais conhecimentos ao seu repertório

literário, possibilitando que ele também faça comparações e diferenciações entre um texto e outro. (WERNER, 2016, p. 3)

Diante de todas essas considerações levantadas até o momento e que envolvem a leitura para a formação crítica e reflexiva do cidadão, e da forma como ela pode transformar o seu meio social, nota-se que os alunos não estão conseguindo assimilar essas capacidades essenciais e conseqüentemente, não conseguem modificar a realidade que os cercam ou garantir melhores condições sociais. Isto não indica que um assíduo leitor será sempre sinônimo de sucesso na vida, mas com certeza o possibilitará na busca de seus objetivos, favorecendo sua reflexão, criatividade e seu crescimento social com relação ao mundo em que vive.

A leitura é uma ferramenta de inclusão, e é a partir dela que se tem contato com o texto literário. Esse, por sua vez, nos possibilita o melhor conhecimento do ser humano e do mundo, nos apresentando a realidade através da ficção. Assim, a leitura literária – e no caso específico dessa seção, o conto, propicia o leitor a se identificar com os fatos vivenciados por outras pessoas e/ou personagens independentes da situação ou época, permitindo-lhe fazer relação e reflexão com os acontecimentos de sua vida. Assim, esse tipo de texto se torna mais atrativo e prazeroso, fazendo com que o leitor reflita sobre a realidade em que se vive.

Sendo a escola uma das responsáveis pela transmissão do conto, cabe ao professor repensar constantemente as metodologias pedagógicas levadas aos alunos, possibilitando uma forma mais prazerosa para isso, sem estar preso às metodologias tradicionais curriculares de cunho didático. Isso com o intuito de que os alunos obtenham sucesso nas leituras construindo conhecimentos esperados e conseqüentemente obterem o prazer e o gosto pela leitura, conforme melhor exploramos a seguir.

2.3 A importância do gênero conto para o processo de letramento literário

Como já enunciado em parágrafos anteriores, a leitura é a mola propulsora para a transformação de um indivíduo e conseqüentemente da sociedade em que ele se encontra inserido. É ela que possibilita o bem falar, o bem escrever e uma melhor reflexão da realidade do mundo. Contudo, por mais que a leitura seja de fundamental importância na sociedade, que a cada dia se torna mais exigente, o seu hábito vem se tornando cada vez mais restrito. Embora a escola tenha se empenhado para despertar nos seus alunos o gosto pela leitura, muitas vezes tem sido um trabalho desafiador. Escola e professores têm se empenhado para conseguir melhores resultados, e constantemente buscam técnicas e mecanismos para que o aluno adquira tanto conhecimento quanto prazer ao realizar esta prática.

Um dos mecanismos mais usados entre escola e professor no processo de letramento literário tem sido a utilização da leitura literária com os alunos sem o exclusivo cunho didático, tentando estabelecer uma relação do texto com os gostos individuais de cada aluno, assim também como uma comparação das histórias ficcionais com suas realidades de vida, levando-os a refletirem sobre seu contexto e a adquirirem o prazer na leitura. Entretanto, surge outra problemática: existe uma grande diversidade de gêneros literários que podem ser utilizados no letramento, mas, qual destes gêneros atenderia a demanda escolar de forma a conseguir com êxito o gosto e a potencialidade dos alunos com relação a leitura e conseqüentemente conseguir o letramento literário de forma eficaz? Colocando como relevante também que a escola possui uma grade curricular didática a ser cumprida, o que ocasiona pouco tempo para a realização destas atividades de leitura.

Na nossa sociedade, altamente dinâmica e prática, em que impera o imediatismo, a literatura pode romper com esse *status quo*, e então caberia ao educador levar conhecimento aos seus alunos não só da leitura, mas também um conhecimento do mundo, e aqui podemos ressaltar novamente a estrutura do gênero conto pela sua rapidez e fluidez. Tanto a literatura quanto o conhecimento de mundo se tornam elementos cruciais de humanização, o que torna necessário expor o aluno à multiplicidade de textos, às diversidades estéticas, culturais e artísticas que determinadas obras proporcionam, levando a formação de um leitor competente para criticar e se expressar. Mas deve-se estar atento a realidade individual de cada leitor, que cada um terá sua forma de expressão ocasionando respostas diferentes para cada leitura, afinal,

A singularidade da leitura diante de outros discursos apresenta-se igualmente relacionada ao fato de promover uma ficcionalização da experiência humana, desenvolvendo a empatia do leitor com a obra e os personagens e tornando-o mais capaz de compreender suas próprias vivências e as dos demais. Essa empatia provocada pela leitura facilita ao sujeito a construção de sua identidade e a percepção de sua diferença em relação aos outros, possibilitando-lhe a experiência da alteridade. É dessa forma, pois, que a literatura é capaz de humanizar o leitor. (PUCHALSKI, 2014, p. 14)

Conseqüentemente, se faz necessário um espaço na sala de aula para a prática da leitura literária, e sim também, a utilizá-la no ensino da Língua Portuguesa para a contribuição linguística do sujeito, cabendo ao professor utilizar sua experiência e adoção de mecanismos que auxiliem na construção de uma leitura autônoma, crítica, reflexiva e significativa para os alunos: “é necessário lembrar que cada leitura suscita respostas diversas no leitor, sendo assim, a experiência escolar pode ser um espaço que abre caminhos para diferentes análises da obra literária”. (PUCHALSKI, 2014, p. 16). Devido a isso que se nota a importância, novamente,

do gênero conto no espaço escolar, pois, na maioria das vezes é o único gênero que o aluno/leitor tem acesso em sala de aula. Lembremos que os livros didáticos têm reduzido cada vez mais o espaço para a literatura. Muitas vezes o que temos são excertos pobres de obras, que na verdade deveriam ser lidas em sua totalidade.

Sob esse viés, ressaltamos a presença do conto enquanto gênero literário para o auxílio do letramento literário na sala de aula, pois este, por sua leitura breve, ininterrupta e sua qualidade de efeito, possibilita com eficácia o acesso à leitura literária no âmbito escolar. Mas trabalhar o conto como forma didática de complemento curricular não é interessante. O que favorecerá o seu trabalho com a formação do leitor é utilizá-lo sem considerando-o como a fonte de gosto pela leitura, e ponte de acesso entre o universo literário e leitor:

Neste sentido, o trabalho com o conto proporciona a junção entre leitura integral de uma obra e interpretação em um mesmo período de aula, tornando possível ao professor constatar os efeitos imediatos que a narrativa provocou nos alunos. Assim, abre-se o caminho para a compreensão global do texto. (PUCHALSKI, 2014, p. 25)

Focalizar a leitura do conto como centro na sala de aula, tem como prioridade estimular o aluno na sua formação leitora – no seu letramento, e é neste local que ele constrói uma visão individual de leitura, não só na escola, mas também nas demais leituras de sua vida. Dessa forma, a intenção é de ir além da leitura e se sua construção crítica. Isso devido ao fato de que a leitura do conto realizada pelos alunos pode ter um caráter social, pois a literatura é marca de um determinado fator sociocultural, e as respostas a estes textos serão subjetivas e autorais, possibilitando no aluno “[...] não somente a constituição de sua própria identidade, mas a construção da alteridade, o reconhecimento do outro e da comunidade social do qual faz parte” (PUCHALSKI, 2014, p. 27). E é neste contexto que se percebe a construção do conhecimento do aluno que refletirá em sua formação como indivíduo leitor e social, possibilitando uma sensibilidade maior diante dos acontecimentos de sua vida e dos demais.

Tendo como considerações toda a importância do letramento literário na prática de leitura e na construção social do indivíduo e da importância da escola como mediadora desta formação, confirmamos a nossa hipótese de que trabalhar o gênero conto para o letramento literário conseguirá atender necessidades da formação de leitores críticos para a sociedade, que está cada vez mais exigente. Como já enunciado, a brevidade, característica que esse gênero possui, favorece o seu trabalho na sala de aula, bem como possibilita o senso crítico imediato do aluno.

Puchalski (2014) ainda assevera uma boa seleção de contos e a utilização de temas variados de abrangência local e universal, fatores que contribuem para que haja uma melhor produtividade, levando a instigar a curiosidade do aluno, conduzindo-o a produzir o seu próprio repertório de leitura, afinal “somente através de uma prática continuada de leitura haverá de fato a formação do leitor” (PUCHALSKI, 2014, p. 29). O certo é que a forma com que o conto será abordado é que possibilita o interesse e integração dos alunos. Puchalski (2014) ainda sugere algumas formas de trabalho com o conto, as quais contribuirão na reflexão e interpretação para o texto trabalhado. Dentre elas, a interpretação associada a produção textual, onde o aluno se concentrará no desfecho da história que será produzido por ele. Uma outra forma é a reescrita do texto, dando liberdade ao aluno para reproduzir o texto a partir do olhar de outro personagem; bem como trabalhar com a retextualização de alguns gêneros, como por exemplo, transformar notícias em conto ou conto em notícias. Ou até mesmo fazer uma analogia entre conto e fotografia. E é a partir dessas abordagens e formas que supostamente o conto pode ser trabalhado na sala de aula, lembrando que essas são apenas algumas possibilidades dentre as várias formas que esse gênero permite flexibilidade e assim favorecendo o salutar caminho para o letramento.

Nesse *hall* de possibilidade e estratégias, selecionamos o conto fantástico por acreditarmos no potencial que este tem de suscitar ainda maior interesse no alunado, conforme atestaremos no próximo capítulo.

3 DOS CONTOS FANTÁSTICOS

No decorrer de nossa pesquisa, tentamos apontar a relevância do conto enquanto importante gênero na contribuição do letramento literário e da formação de um leitor competente que consiga desempenhar todas as exigências sociais. Contudo, em meio à diversidade de contos que existem, utilizaremos o conto fantástico e tentaremos mostrar a sua contribuição tanto para o sucesso do letramento quanto para fomentar o gosto pela leitura.

Inicialmente faremos uma breve abordagem da literatura fantástica em específico e, posteriormente, discorreremos sobre sua importância para a formação do leitor literário.

Acreditamos, desde o início de nossa pesquisa, que o letramento literário pode se dar a partir de um gênero específico como o conto, e devido a esse fator, escolhemos o conto fantástico dentre a multiplicidade de gêneros existentes, até porque quando o leitor entra em contato com esse tipo de narrativa, vemos que o insólito consegue reter a sua atenção e conseqüentemente despertar o seu gosto pela leitura, além de levantar importantes questões sociais.

3.1 Literatura fantástica: breves considerações

Desde o extraordinário explícito, até formas mais sutis e complexas, as manifestações do fantástico podem abarcar diferentes características, o que nos impede de classificarmos ou categorizarmos uma vertente por demais abrangente. No entanto, na contemporaneidade (e aqui podemos trazer o início do processo de industrialização europeu como importante marco), “a narrativa fantástica passou a tratar de assuntos inquietantes para o homem atual: os avanços tecnológicos, as angústias existenciais, a opressão, a burocracia, a desigualdade social” (LOURENÇO; MOURA, 2009, p. 2). Assim, essa narrativa vai além do caráter de entretenimento para revelar as adversidades e angústias dos dias atuais.

Dos vários teóricos que se debruçaram a dissertar sobre a narrativa fantástica, citamos o trabalho de Tzvetan Todorov (1980) quando este observa que o fantástico é definido a partir do efeito de “incerteza e de hesitação” provocado no leitor perante um fato sobrenatural. Todorov (1980) ainda aponta que o fantástico ocupa o tempo da incerteza entre o mundo em que se conhece, e o da ilusão dos sentidos, imaginação e que: “O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural. O conceito fantástico se define pois com a relação ao real e imaginário”. (TODOROV, 1980, p.16).

Tzvetan Todorov (1980) nos mostra que a literatura fantástica é uma variedade em meio aos diversos tipos de gêneros literários existentes. A sua força motriz são os acontecimentos impossíveis de serem desvendados pela razão humana, pois a partir do fato ocorrido pode se chegar a duas respostas: ou os acontecimentos são produtos da imaginação sem alterar as leis naturais do mundo real; ou os acontecimentos ocorreram na realidade e tais acontecimentos são regidos por fatores desconhecidos. Dessa forma, “o fantástico ocupa o tempo da incerteza. [...] É a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 1980, p. 15). O fantástico transita, de acordo com Todorov, pela incerteza que o leitor tem com os fatos acontecidos. Sua percepção se introduz no texto da mesma forma que as ações dos personagens e a vacilação do leitor é, pois, a primeira condição do fantástico, mas para que isso ocorra o leitor deve se identificar com um personagem específico e tomar uma atitude específica perante o texto.

Ademais, Todorov (1980, p. 20) coloca que o fantástico é apoiado principalmente em uma hesitação do leitor, “de um leitor real se identifica com o personagem”. Todorov também pontua que se faz necessário, em relação ao fantástico, haver uma distinção entre a função literária e a função social do sobrenatural. Em relação a função do sobrenatural dentro da obra, o autor aponta que este elemento fica mais claro se distinguido em três funções.

A primeira condição nos remete ao aspecto verbal do texto, ou, com maior exatidão, ao que se denomina as “visões”: o fantástico é um caso particular de “visão ambígua”. A segunda condição é mais complexa: por uma parte, relaciona-se com o aspecto sintático, na medida em que implica a existência de um tipo formal de unidades que se refere à apreciação dos personagens, relativa aos acontecimentos do conto; estas unidades poderiam receber o nome de “reações”, por oposição às “ações” que formam habitualmente a trama da história. Por outra parte, refere-se também ao aspecto semântico, posto que se trata de um tema representado: o da percepção e sua notação. Por fim, a terceira condição tem um caráter mais geral e transcende a divisão em aspectos: trata-se de uma eleição entre vários modos (e níveis) de leitura. (TODOROV, 1980, p. 20)

Dessa forma, o elemento sobrenatural é o resultado da narrativa que cumpre de forma eficaz a modificação da situação inicial rompendo o equilíbrio ou desequilíbrio estabelecido. Todorov (1980) ainda aponta que a função social e literária do sobrenatural não se separa, pois ambas tratam da “transgressão de uma lei” e sua intervenção constitui em uma quebra no sistema de regras prefixadas e encontra nisso sua justificativa. Destaca-se que a literatura fantástica surgiu no século XVIII, a partir de um período inquietante da sociedade europeia às voltas com a queda do Absolutismo.

Destarte, ao considerarmos o cunho social da literatura, o fantástico também pode ter essa função ao trabalhar com a condição social humana: “Abandona-se, assim, o fantástico ligado ao terror, ao sobrenatural para se efetuar um tratamento de temas sociais” (MARTINS, 2006, p. 47), ao fornecer certas respostas aos anseios humanos existentes em um mundo cada vez mais caótico, e levando o leitor a encontrar na fantasia a fuga do que não se pode realizar no mundo real:

Se no mundo real não podemos realizar os nossos desejos, eles terão de ser criados na fantasia. É nessa necessidade de realização dos desejos, de modificarmos a realidade vigente, de subvertermos o real, que assenta o papel social do escritor que opta, deliberadamente, pelo texto fantástico. E o escritor não se faz de rogado, dado que aproveita a capacidade subversiva do discurso fantástico. (MARTINS, 2006, p. 48)

Martins (2006) ainda observa que o fantástico polemiza ao propiciar o surgimento de uma literatura conflitante, não só por transformar a realidade empírica, mas por colocar em dúvida suas fronteiras e seus costumes. Por esse motivo, a vertente pode ser considerada como subversiva, ao romper com as normas e com a realidade racional, bem como levantando importantes críticas aos valores sociais e morais.

Outro autor, Romero Marçal (2009), coloca que a vertente do fantástico trata o sobrenatural de uma perspectiva de quem narra, e as personagens alternam entre a racionalidade e o sobrenatural:

O evento sobrenatural surge em meio a um cenário familiar, cotidiano e verossímil. Tudo parece reproduzir a vida cotidiana, a normalidade das experiências conhecidas, quando algo inexplicável e extraordinário rompe a estabilidade deste mundo natural e defronta as personagens com o impasse da razão. A partir desse momento, a retórica da narrativa do Fantástico elabora as conjecturas racionais a respeito do evento sobrenatural que nunca são comprovadas de fato. Ou seja, o discurso narrativo fantástico constrói e mantém as personagens num estado de incerteza permanente diante da verdadeira índole dos fenômenos meta-empíricos que cruzam o caminho de suas vidas. (MARÇAL, 2009, p. 4)

Neste mesmo raciocínio, Carneiro (2013) nos mostra que a literatura fantástica não se opõe a realidade, o que a acontece é uma violação do sólito, mas de forma natural sem deixar de mostrar a difícil realidade do ser humano. E que tudo dependerá do contexto sócio-cultural de uma determinada época, pois esta busca explicar o sentido da própria existência em relação às adversidades humanas:

Embora por vieses diferentes de acordo com a época, com o estatuto social ou até mesmo com o país de origem, convergem quando nos mostram que a

vertente fantástica expõe a condição humana, porém carregada de nuances que fogem à realidade empírica, ou seja, quer trabalhada nos contos de fadas, nas narrativas góticas, no realismo maravilhoso, o que temos são textos que falam de nossa existência: transitória, finta e limitada. (CARNEIRO, 2013, p. 389)

Pereira e Khalil (2008) discorrem que a literatura fantástica surge em torno dos séculos XVII e XIX, momento que o movimento positivista dá força a enigmática relação entre real e imaginário. A sua origem neste determinado contexto histórico “teve como pressuposto o alongamento da realidade interior e exterior do homem, podendo ser representada pela linguagem, por assim dizer, pela literatura” (PEREIRA e KHALIL, 2008, p. 4). No entanto, o fantástico expõe os acontecimentos sociais em detrimento da realidade e do mundo ficcional, assim, se instaurando nas fronteiras do real (realidade, tudo que se tem conhecimento) e do irreal (imaginário/fictício, que existe na imaginação). Dessa forma, o fantástico se dá na hesitação entre esses dois polos.

Um outro estudioso do fantástico, David Roas (2014), defende que para a maioria dos teóricos que analisam o fantástico, o elemento sobrenatural é indispensável para que o fantástico se instaure, sendo o sobrenatural tudo aquilo que a razão humana não pode explicar a partir das leis empíricas. Mas isso não significa que todos os textos que possuem elementos sobrenaturais sejam obras fantásticas, contudo, para literatura fantástica existir é imprescindível que haja o sobrenatural. E para que isso ocorra, deve-se construir um espaço semelhante ao que o leitor vive, o qual será ocupado por um acontecimento desestabilizador, por isso, o sobrenatural sempre ameaçará as leis imutáveis da realidade:

o leitor precisa contratar o fenômeno sobrenatural com a concepção de real, uma vez que toda representação da realidade depende do modelo de mundo de uma determinada cultura. A participação ativa do leitor é fundamental para a existência do fantástico, porque o leitor precisa contrastar a história narrada com o real extratextual para considera-lo como relato fantástico. O fantástico dependerá sempre do que seja considerado real e o real depende do conhecido. (ROAS, 2014, p. 26)

Roas (2014) ainda mostra que algumas ciências auxiliam no entendimento dos diversos fenômenos, fazendo com que esta visão científica favoreça novas determinações entre o real e o fantástico. Considerando que fora do racional existe um universo desconhecido tanto no interior quanto no exterior humano, mundo que temia a seu defronte, a literatura fantástica converte-se em um elo na expressão dos medos, na reflexão do real, nas atitudes ou anseios considerados como proibidos que não podem ser expostos, ou porque foram reprimidos pelo consciente ou por não se enquadrarem nos esquemas mentais de uso atual, sendo “portanto,

passíveis de racionalização” (ROAS, 2014, p. 50). Essa vertente fornece a incerteza frente a percepção do real, no qual o texto deve representar um mundo extremamente real para que possibilite a comparação com o sobrenatural, ou seja, que evidencie o seu impacto no cotidiano humano e “o realismo se converte em uma necessidade estrutural de todo texto fantástico”. (ROAS, 2014, p. 51)

Diferentes leituras e concepções nos levam a concluir que não podemos conceituar a literatura fantástica. Entretanto, há um elemento que deve estar sempre presente, a saber, a verossimilhança. Esse tipo de narrativa deve ser sempre verossímil para que mantenha seu funcionamento e consiga alcançar seu efeito no leitor. O verossímil é algo que toda malha ficcional exige para que o seu desenvolvimento seja satisfatório, e quanto à malha fantástica: “A narrativa fantástica está ambientada, então, em uma realidade cotidiana que ela constrói com técnicas realistas e ao mesmo tempo destrói, inserindo nela outra realidade, incompreensível pela primeira” (ROAS, 2014, p.54), e assim evitando discrepâncias entre o mundo ficcional e o mundo vivido.

A literatura fantástica torna-se, assim, um gênero profundamente subversivo, não apenas em seu aspecto temático, mas também no nível estilístico, já que altera a representação da realidade estabelecida pelo sistema de valores compartilhado pela comunidade, postulando a descrição de um fenômeno impossível dentro desse sistema. [...]. O fantástico narra acontecimentos que ultrapassam nosso quadro de referência; é, portanto, a expressão do inominável, o que supõe um deslocamento do discurso racional: o narrador se vê obrigado a combinar de forma insólita substantivos e adjetivos, para intensificar sua capacidade de sugestão. Podemos dizer então que a conotação substitui a denotação. (ROAS, 2014, p. 56 - 57)

Após deslindar diferentes teorias, encontro-me mais segura para afirmar que ainda que o insólito deva irromper na narrativa fantástica, coaduno-me com teóricos que afirmam ser importante que essa vertente levante questões sociais, bem como os desencantos humanos em relação ao meio em que se encontra, tendo como seu foco principal, a empatia do ser humano em relação a sua sociedade. Partindo de diferentes teóricos, podemos observar que as narrativas fantásticas contribuem para que o leitor amplie seus horizontes, e favoreça o processo do letramento conforme atestaremos no capítulo IV deste trabalho.

Por fim, quando se trata de conto fantástico no espaço escolar, percebemos o quanto esse tipo de narrativa ainda é pouco explorado. Por mais que seja uma obra literária, esta, por sua vez se diferencia dos demais textos literários. Talvez por tratar de temas que sejam considerados como tabus na sociedade, como a morte, tristeza, ritos de passagem, por exemplo.

Outro fator provavelmente seja o hábito de utilizar apenas obras dos cânones, já tradicionais no percurso escolar.

Em meio às afirmativas já comentadas anteriormente com relação a importância do conto, da leitura literária e da literatura fantástica e seu caráter formador, tanto em relação ao letramento literário quanto na sua função social do indivíduo, ainda temos assuntos a discutir. Como já dito que a literatura fantástica é pouco conhecida e trabalhada no âmbito escolar, cabe a nós, pesquisadores, tentarmos fomentar leituras de textos que favoreçam esse debate.

3.2 A importância da literatura fantástica para a formação do leitor literário

São vários os aspectos que colaboram para a formação do leitor, dentre eles, o contato com a diversidade de gêneros literários. Contudo, cabe a escola possibilitar o acesso entre leitor e livro, assim como o professor deve incentivar o aluno e motivá-lo a leitura, afinal a forma que a leitura e a literatura serão abordadas na sala de aula é que contribuirá na relação que existirá entre aluno e livro.

Xavier (2017) nos relata que a literatura tem uma função ampla de formação de pensamento crítico-reflexivo, permitindo assim a conexão contínua entre a realidade do livro e a realidade do leitor. Essa fantasia faz “com que o momento da leitura permita ao leitor a vivência de situações e sentimentos parecidos com os seus, fazendo com que ele reflita sobre si mesmo, possibilitando conhecer o mundo e a si mesmo”. (XAVIER, 2017, p.19) E aqui inserimos a importância da literatura fantástica para o processo de letramento pois o fantástico “se enraíza na experiência do leitor; ou ainda o elemento psicológico seria constituidor do caráter fantástico da narrativa, uma vez que se deveria julgar a história pelo nível emocional que ela conseguisse atingir no ponto mais insólito” (REZENDE, 2008, p. 27).

O fantástico vai narrar o insólito, o que está além da realidade comum, da razão. Muitas vezes o leitor tem um entendimento da vertente um tanto quanto confuso ou obliterado pelo fato de o texto combinar o insólito juntamente com jogos de palavras para conseguir potencializar o que se sugere na narrativa. Isso faz com que a narrativa fantástica possa parecer, em um primeiro momento, perturbadora tanto em seu conteúdo quanto em seu aspecto linguístico e assim se tornando um obstáculo à leitura. Ramos relata que fatores como imaginação e razão podem ser manifestadas no fantástico como dialéticos, isto devido ao fato de que ambos os fatores não se conciliam, mas oferecem um movimento de incerteza e hesitação.

A postura desconfiada do leitor, marcada pela hesitação, é indispensável à configuração do fantástico, gênero que se dá na polivalência, ou ainda, ambivalência dos contrários nos objetos ou discursos; que se manifesta nas contradições. Hesitação não se refere a um efeito de ação de cotejar a narrativa ficcional com o real; mas de manter-se em suspenso em meio a dualidades, as quais podem pertencer a um mesmo mundo, quer ele ficcional, quer ele real. (RAMOS, 2014, p. 3)

Assim, o fantástico se instaura como entrelugar, local onde a contradição aparece em suas diferenças, buscando similaridade e identificação. “O fantástico é um entrelugar, espaço onde se movimentam em coexistência os contrários, as dualidades; onde se movimentam natural e sobrenatural” (Ramos, 2014, p. 6). Porém, o que temos é que através da literatura fantástica o leitor experimenta uma realidade diferente da sua, e é isso que causa estranhamento, e não exatamente a composição linguística do texto. Um mundo repleto de situações e cenários insólitos pode até mesmo causar certa repulsa no leitor incipiente, daí mais uma vez a importância do educador conduzindo o processo evolutivo do leitor, nas suas demais habilidades da vida e do seu próprio desenvolvimento crítico reflexivo e de mundo. E paralelamente, é função do professor compreender a relevância da literatura, pois é a partir de sua prática de leitura, do modo que ele a levará para a sala de aula

que pode influenciar na forma como a leitura, inclusive de literatura, será abordada na sala de aula e que conseqüentemente influenciará na forma como o aluno se relacionará com os livros. [...] a literatura exige um conhecimento prévio do leitor a partir do ponto que ela está ligada a realidade e nos faz refletir e pensar de forma crítica sobre ela. Assim, não somente o autor tem conhecimento, mas o leitor também, o que implica na interação entre ambos os sujeitos. (XAVIER, 2017, p. 21)

Destarte, a literatura fantástica, trabalhada por elementos insólitos, leva o leitor à “oscilação de duas realidades que não se combinam: a realidade do mundo e a do pensamento” (XAVIER, 2017, p. 24). Por sua vez, Ramón explicita que

Ainda em consonância com a teoria sobre esse tipo de literatura, o fantástico assume-se como uma categoria particularmente apta a desencadear efeitos pedagógicos-didáticos e educativos na medida em que potencializa um efeito catártico ao estimular a criatividade infantil, permitindo quer à personagem-criança, quer ao seu homólogo leitor explorar dimensões do mundo e da sua adequação com ele que de outra forma permaneciam impenetráveis. (RAMÓN, 2003, p. 381)

Held (1980, p. 25) vai além ao defender que o ser humano, independentemente de sua faixa etária, tem necessidade de narrativas fantásticas uma vez que a narração fantástica reúne, materializa e traduz todo um mundo de desejos [...] o conto fantástico como realização dos

grandes sonhos humanos, sonhos frequentemente retomados pela ciência (HELD, 1980, p. 25). Held ainda indaga sobre a problemática existente, se o fantástico seria irracional ou racional, e quais as relações despontadas entre o fantástico e a ficção científica. Coloca que a ausência de uma realidade compreensível, fora do espírito, faz com que o fantástico reúna um real psíquico. O que se sabe é que ele só se encontra em relação a um acontecimento real, no qual, o real seria o primeiro acontecimento e posteriormente seria o acontecimento fantástico. A autora ainda expõe que o real bruto e objetivo não existe, pois, cada indivíduo “retira do real seu próprio universo” (HELD, 1980, p. 26). Dessa forma, como eu sou produtora do meu próprio real, “o meu real é fantástico, assim como meu fantástico é real” (HELD, 1980, p. 26). Held coloca a ficção científica também como muito importante, isto devido ao fato que a partir dela o impossível pode acontecer. “A história fantástica e a história de ficção científica nos transportam para outro lugar. Tem em comum partir de um objeto, de uma personagem, de uma situação, de um lugar anormal” (HELD, 1980, p. 151), ou seja, que se encontra no impossível. Dessa forma, a história deve ter internamente tanto lógica quanto coerência, isto para que:

Para ocasionar a adesão do leitor, para ser ratificada, a história – por mais estranha, louca ou fantástica que seja – deve sempre ser de tal maneira que cada um possa, como num espelho, encontrar nela certa essência do ser humano, de qualquer ser humano, de si mesmo: tradução de necessidades, de angústias, de desejos, conscientes ou não. (HELD, 1989, p. 151)

Valendo-se das informações acima, percebemos a extensão da importância da literatura fantástica para o desenvolvimento do leitor literário por fornecer um terreno fértil cultural, idealizadora de um novo futuro que colabora com a conscientização e transformação humana. O fantástico possibilita ao leitor experimentar momentos imagináveis e uma grande identificação com o personagem, além de uma reflexão sobre o seu mundo real.

O papel do fantástico não é, de maneira alguma, dar à criança receitas de saber e de ação, por mais exatas que sejam. A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociável, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fontes de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigente e, pois, mais crítico diante do mundo. E porque quebra clichês e estereótipos, porque essa re-criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem. (HELD, 1980, p. 234)

O fantástico, ao apresentar o nosso mundo povoado por criaturas e situações insólitas, pode nos levar às reflexões individuais, formando um leitor que questiona o seu mundo real e conseqüentemente aguçando a sua imaginação. Assim, quem narra precisa mostrar o mundo

relatado de forma real, pois sua construção origina-se da motivação da realidade. Isso, devido ao fato de o fantástico ser uma narrativa que emprega a realidade objetivando abalar o discernimento da realidade do mundo de forma mais tênue que as demais formas artísticas e literárias.

Dado que se trata, pois, de uma literatura que aspira a fazer parecer real o inaceitável, todos os esforços do narrador estão direcionados a vencer a esperada incredulidade do leitor e conseguir que o acontecimento impossível seja aceito, que sua presença se imponha como factível, ainda que não possa ser explicado. (ROAS, 2013, p.62)

Para cativar o leitor, segundo o autor, o mundo real deve ser transportado para a narrativa juntamente com o seu cotidiano. O espaço narrado deve ser próximo da rotina real pois, “quanto maior for o realismo com que é apresentado, maior será o efeito psicológico provocado pela irrupção do fenômeno insólito nesse âmbito tão cotidiano” (ROAS, 2013, p. 63). Isso não quer dizer que seja uma regra para toda narrativa fantástica, pois haverá passagens e/ou instantes em que as descrições dos acontecimentos fantásticos não produzirão problemas de representação. Assim, “o fenômeno fantástico, impossível de ser explicado, supera os limites da linguagem: é por definição indescritível porque é inimaginável”. (ROAS, 2013, p. 63)

Por se tratar de um trabalho que ressalta a importância do letramento através de contos fantásticos, valemo-nos de narrativas que se aproximam da realidade do leitor em formação. No próximo capítulo faremos a análise do nosso *corpus* literário de forma que possamos nos aproximar ainda mais das comprovações de nossa hipótese.

4 O FANTÁSTICO MUNDO DE JOSÉ J. VEIGA E MURILO RUBIÃO

Conforme mencionado nos capítulos anteriores, a temática de nossa pesquisa se centra no letramento literário a partir da leitura de contos de José J. Veiga e Murilo Rubião, autores que em grande parte de sua fortuna crítica abordam o cotidiano de forma insólita.

Neste capítulo, exploramos temas como amarras sociais e individualismo, ritos de passagem, tecnologia e opressão, morte e solidão, de forma a comprovarmos que esses assuntos podemos contribuir para a formação de um leitor crítico. Foram selecionados contos atravessados pelo insólito uma vez que as narrativas fantásticas, através de figuras de linguagem como eufemismo, podem dizer a verdade sem que esta cause um impacto direto no leitor.

Tanto Veiga, quanto Rubião são escritores brasileiros, estão fora do eixo Rio-São Paulo (muito ressaltado pelas editoras do período) e possuem como característica forte em suas narrativas fantásticas a utilização do insólito para tratar de temas rotineiros. Além disso, ambos, a partir de seus textos, tratam das relações humanas e de suas peculiaridades em meio a sociedade, utilizando o fantástico como ferramenta principal para relatar suas críticas sociais.

4.1 José J. Veiga e Murilo Rubião: a insólita escrita de dois expoentes da literatura brasileira

Em 2 de janeiro de 1915, filho de Luís Pereira Veiga e dona Maria Marciana Jacinto Veiga, nasce na pequena cidade de Corumbá de Goiás, José J. Veiga, vindo a falecer em outubro de 1999. Após a morte de sua mãe, foi morar com um tio em um sítio, local onde tivera o primeiro contato com os livros. Apaixonado pela leitura, aos doze anos segue para Goiás Velho para seguir seus estudos no Liceu de Goiás.

Em Goiás Velho, o jovem José Veiga passou a ter contato com obras de importantes autores da literatura nacional e estrangeira, como Aloízio de Azevedo, Bernardo Guimarães, Victor Hugo, Alexandre Dumas. Nesta época, Veiga concluiu o ensino médio e trabalhava no comércio quando conheceu um polonês muito culto que o incentivou a mudar-se para uma cidade maior: Rio de Janeiro. Ao chegar a então Capital Federal, Veiga iniciou e concluiu o curso de Direito. Ao terminá-lo, começou a trabalhar como locutor. Poucos anos depois, prestou concurso público e tornou-se escriturário. (CARNEIRO, 2013, p. 61)

Ficou no serviço público até o ano de 1945, quando foi para a Inglaterra trabalhar na rádio BBC de Londres: “Parece que caí no lugar que queria. Sozinho, solteiro, jovem” (VEIGA, *Apud* AMANCIO, 1982, p. 5). Em 1950, retorna ao Rio de Janeiro trabalhando como redator

nos jornais *O Globo* e *A Tribuna da Imprensa*. Já casado, achou que seria o momento necessário de retomar a escrita, e assim escreve seus primeiros textos. Escolheu alguns temas e começou a escrever contos. Participou do prêmio Monteiro Lobato, obtendo o segundo lugar no ano de 1958 com o livro *Os Cavalinhos de Platiplanto*. Em 1966, publica o romance *A Hora dos Ruminantes*, e um ano depois publica a coletânea *A Máquina Extraviada*.

Sua obra versa principalmente sobre a natureza das relações humanas ‘cidades mortas’ do interior profundo, mas também em utopias inventadas, com destaque para os mecanismos de opressão da vida social. A libertação e transcendência proporcionadas pela irrupção da fantasia em meio à realidade mais comezinha é uma das chaves-mestras do maravilhoso mundo veiguiano. (MELO, 2015, p. 3)

Entretanto, mesmo vivendo em solo britânico e posteriormente morado na capital, Veiga nunca esqueceu suas origens e nem perdeu seu orgulho de ser um homem do interior de Goiás. Em seus contos, novelas romances, vemos traços fortes da vida simples e singela do interior, mas com a peculiaridade ao trazer temas do sertão que se englobam nas vertentes universais:

Veiga conseguiu dar voz a personagens pitorescos que simbolizavam o sertão – não o sertão estigmatizado ou, ao contrário, apresentado como o que o Brasil tem de melhor. O interior do Brasil de suas histórias foca a dura realidade e aspereza de pessoas que se veem oprimidas entre o progresso e as relações de trabalho no campo – relações que historicamente sempre foram confusas e legalmente irregulares. O autor também constituiu personagens e situações que mostram as dores pelas quais todos vivenciam em certos ritos de passagem, independente da inserção em um contexto rural ou urbano: a morte, o desamparo dos órfãos, a falta de perspectivas com a entrada na vida adulta, a enfermidade na velhice, crianças que se responsabilizam pelo sustento da família, enfim. (CARNEIRO, 2013, p. 62)

Seus temas sempre são próximos à realidade do leitor, o que o faz se sentir parte da história narrada, como se ela dialogasse com ele diretamente e com a peculiaridade de trazer o regional como cenário, mas sem deixar de falar da inteireza humana: “o regionalismo torna-se pano de fundo para temas universais e contemporâneos” (CARNEIRO, 2013, p. 62). Outra recorrência nas narrativas veigueanas é a presença de elementos fantásticos imiscuídos à realidade regional, realidade esta, marcada pela opressão e violência dos mais fortes sob os mais fracos e “[...] que resvala os limites do absurdo. Uma estranha realidade, que ele desencava ora no mundo perdido do sertão de sua infância, ora no mundo que está a sua volta” (CAMPEDELLI, 1982, p.100). Especificamente, quanto à irrupção do insólito nas narrativas de Veiga, temos que as situações inauditas vivenciadas por suas personagens apontam para importantes questões sociais e morais:

O fantástico de Veiga são as situações dolorosas, contrárias à razão – e o registro de como o ser humano é capaz de resistir a elas, mesmo quando essa resistência o leva a situações vivenciais insuportáveis. Sob esse ponto de vista, as histórias de Veiga não são narrativas fantásticas, como ele diz no depoimento (epígrafe): ele se utiliza do fantástico apenas como um recurso – o exagero da verdade –, para que o realismo possa emergir. Pois, embora apresentado de uma forma diferente, o mundo representado em sua ficção é nosso mundo mesmo e qualquer um pode ter vivido ou estar vivendo muitas das experiências relatadas nas suas narrativas. (CAMPEDELLI, 1982, p. 101)

Rezende (2008, p. 138) observa que embora Veiga não tivesse nenhum vínculo com a política, seu nome se encontrava veiculado à resistência às forças ditatoriais militares de 1964, e o autor independente de fazer parte de algum movimento nacionalista ou não, sempre focava na preocupação da condição humana e as opressões que se encontravam em meio ao desenvolvimento industrial e sua dualidade, visto que de um lado há uma expansão da modernidade, mas de outro, uma vertente da modernidade opressora que encarcerava as pessoas. Rodrigues diz que, nas narrativas veiguianas, o “seu fantástico, que começa leve, se adensa, avizinhando-se ao absurdo [...] e a par das reflexões de caráter existencial, parece ser a alegoria da sociedade brasileira dos anos de ditadura e opressão” (RODRIGUES, 1988, p. 66). Embora seja evidente em algumas de suas obras a situação política em que se encontrava o país, sua criação insólita conduz a conflitos muito mais de cunho filosófico e existencial que político.

Vemos, em sua produção, um tipo de denúncia (ainda que pelo viés do insólito) dos problemas vivenciados por uma sociedade que estava em plena transformação tecnológica e a insegurança que assombrava a todos que estavam sendo condicionados a essa. Histórias que mostram como a tecnologia suga a força e os sonhos humanos, pois cada vez mais o homem é realocado, paulatinamente, pelas máquinas, ou seja, “a história da máquina, que suga a força e os sonhos dos homens, é a metáfora da era industrial, que vai pouco a pouco, substituindo os valores da raça humana e alienando a todos, para que sobreponha o material sobre o espiritual” (REZENDE, 2008, p. 138). Veiga expõe como a modernidade tecnológica massacra a todos na luta pela sobrevivência, e como esta exploração dos trabalhadores nas indústrias pelas máquinas absorve seus comportamentos e suas vidas, conforme veremos nas análises de seus contos.

Ao contrário de Veiga, Murilo Rubião cresceu no meio literário. Filho de escritores, Rubião nasceu em 1 de junho de 1916, na cidade do Carmo de Minas em Minas Gerais, batizado como Murilo Eugênio Rubião. Foi em meio aos livros de seu pai que Murilo teve seu primeiro contato com os clássicos literários. Sua primeira escola foi o Grupo Escolar Afonso Pena e em 1930, já estudando no Colégio Arnaldo, inicia-se seu caminho literário publicando o jornal estudantil chamado *O Ginásiano* no qual esboçava alguns poemas. Já no início de sua juventude

(por volta dos 18 anos), inspirado em uma namorada, escreve dois livros de versos, mas extinguindo-se a paixão e acreditando no fracasso da escrita, estes vão parar nas chamas.

Fez faculdade de Direito na Universidade de Minas Gerais, período em que participou ativamente da política estudantil, além de participar de outras funções, como atribuições jurídicas, literárias e jornalísticas. Nas atividades literárias participou da fundação da revista *Tentativa*, no meio jornalístico trabalhou no jornal *Folha de Minas* e na revista *Belo Horizonte*. Sua vida profissional foi marcada também no serviço público, além de ocupar cargos como diretor de rádios e de jornais públicos. Nos cargos burocráticos, ele também consegue obter destaques, sendo chefe de gabinete do Juscelino Kubstchek quando era governador de Minas e chefe de escritório de propaganda do Brasil na Espanha, em 1960.

Na época em que trabalhou como repórter no jornal *Folha de Minas*, 1939, Rubião firma amizade com Mário de Andrade. No ano seguinte, trabalha como redator na revista *Belo Horizonte*, e nesse mesmo período é publicado um de seus contos chamado “Mensagem”, no *Jornal Literário de Belo Horizonte*. Os originais de seu primeiro livro, que teria o título “Elvira e outros mistérios” ainda circulam em média por quatro anos sem expectativa de publicação por algumas editoras do Rio de Janeiro e de Porto Alegre, e durante essas circulações entre editoras, Murilo sempre modificava suas obras.

Nessas idas e vindas dos originais deste primeiro livro às editoras, Murilo fazia várias modificações em sua obra: o primeiro livro que fora encaminhado para publicação a princípio teria como título *Elvira e outros mistérios*; logo depois, passara a se chamar *O dono do arco-íris* e, mais tarde, *O Ex-Mágico da Taberna Minhota* que, a pedido de Marques Rebelo, ficara, finalmente, simplificado em *O Ex-Mágico*. (TEIXEIRA, 2006, p.20)

Segundo Teixeira (2006), nesse mesmo ano de 1940, Rubião troca sua escrita, ou seja, a poesia pela prosa. Porém, o escritor encontra dificuldade em concluir suas narrativas e obtém de Mário de Andrade ajuda para a apreciação de sua escrita, mas Andrade se via em um percurso difícil, pois não assimilava suas obras insólitas:

O contista, em carta datada de 23 de julho de 1943, depois de alguns anos de confidências, confessa ao mestre Mário de Andrade, como já citado, que escrever é para ele a pior das torturas, pois até a presente data não havia conseguido terminar nenhum conto, mesmo depois de passados cinco anos de plena insistência com a literatura de ficção. Todavia, a persistência com que escreve e reescreve seus contos é de se admirar. Em 1944, Mário de Andrade responde à mensagem dizendo que o importante para o artista talvez não seja a obra de arte, mas o ato de criar. (TEIXEIRA, 2006, p. 22)

Não chegou a se casar. Sempre que tinha tempo se dedicava a escrever seus contos. Seu nome aparece em meio aos nomes de autores adeptos da narrativa curta, embora mesmo em algumas vezes suas obras não terem sido compreendidas pela crítica literária. Rubião foi o único autor brasileiro que escreveu todas as suas obras dentro do fantástico, do absurdo e do surreal. Fato que pode ser evidenciado durante qualquer leitura de suas narrativas. Seus contos possuem uma expressão própria de melancolia e solidão e suas personagens sempre se encontram à margem da história, sendo escravas da sociedade. E o fantástico, por ele utilizado, sempre advém de uma característica crítico-social, e embora fizesse uma denúncia em relação a isto, não conseguia encontrar, em suas narrativas, uma liberdade, uma mudança ou uma perspectiva de futuro para as personagens. E, escrevendo apenas 33 contos, ele é considerado um dos pioneiros da literatura fantástica no Brasil. Dentre as suas principais obras temos *O ex-mágico*, *A Estrela Vermelha*, *Teleco*, o coelhinho, dentre outras.

Em relação à escrita de Rubião, Rodrigues (1988, p. 66) sublinha que:

Murilo Rubião apresenta, em contos condensados, um universo que se poderia chamar de maravilhoso, dado o seu caráter poético, de afastamento total de tensões com o verossímil. É, entretanto, um universo ideologicamente oposto ao do conto de fada. Enquanto nesse a magia empresta poderes ilimitados aos personagens, em Rubião a magia se volta contra os mesmos, fazendo-os parecer na desilusão e na solidão. Nesse ponto, ele se constitui na paródia do maravilhoso ‘de fada’ e alegoriza a alienação do homem num mundo automatizado, em que a individualidade não tem lugar.

Schwartz (*Apud* CARMO, 2015) coloca que os heróis de Murilo são vistos como condenados por suas atitudes se encontrarem na ineficiência das coisas, muitas vezes equiparados ao herói grego Sísifo, sendo vítimas de constantes ações privadas de significados. E que suas obras se centram no fantástico humano, devido à condenação imposta aos personagens e a inutilidade de seus atos, “condenação essa que se formaliza através do absurdo, que nasce como ruptura de todas as normas [...] que gera o absurdo, manifesta-se pela organização da linguagem, criando, assim, o efeito fantástico nos contos”(CARMO, 2015, p. 15).

O livro *Ex-Mágico da Taberna Minhota* foi lançado em 1947 e logo os dois mil exemplares editados se esgotaram: “A obra tem ótima repercussão no âmbito da crítica e, principalmente, da imprensa, tendo obtido aproximadamente cinquenta artigos e resenhas, assinados por críticos renomados” (TEIXEIRA, 2006, p. 23). Em 1953, é publicado seu segundo livro, *A estrela vermelha* e doze anos depois, o livro *Os dragões e outros contos*. Contudo, dentre os vinte contos agrupados, apenas quatro eram novas escritas, pois Rubião

sempre estava preocupado com a forma perfeita, assim os reescrevia constantemente. Já o livro *O Pirotécnico Zacarias* é lançado em 1974, o qual contém oito contos de sua obra anterior. No final do mesmo ano publica uma coletânea de contos, “O convidado”.

Sua obra é mais bem divulgada a partir de 1975, quando passa a ser estudada nos currículos escolares do Ensino Médio e nas faculdades, sendo objeto de trabalho dos professores. Daí em diante, ela é lançada no exterior: Estados Unidos (1978) e Alemanha (1981). Ainda em 1978, Murilo Rubião publica no Brasil uma nova antologia com o título *A casa do girassol vermelho* e, em 1990, *O homem do boné cinzento e outras histórias*. (TEIXEIRA, 2006, p. 23 – 24)

Por mais que suas obras tenham sido elogiadas e publicadas há mais de meio século, sua obra atualmente ainda é pouco utilizada e conhecida pelos leitores brasileiros, isso, talvez por ele ter se dedicado tanto às narrativas curtas (contos). Outro fator pode ser por seus textos causarem “um estranhamento inicial por mesclar o real e o fantástico de maneira pouco comum na literatura brasileira” (CURY, 2010, p. 8), fatores que são cruciais para a compreensão de suas escritas.

Excelente trabalhador com a linguagem e sempre buscando a palavra precisa e Rubião se encontrava reescrevendo seus textos, exemplo que pode ser evidenciado com o conto *O convidado*, que demorou mais de duas décadas para a sua conclusão. “O cuidado extremo com a linguagem tornou-se fundamental para entender a essência de sua obra: a maneira como o fantástico aparece nos contos” (CURY, 2010, p. 8). O fantástico utilizado em suas obras não está na hesitação perante uma situação insólita, mas sim em uma “falta de hesitação dos personagens e dos narradores diante da situação fantástica” (CURY, 2010, p. 9), ou seja, independe dos acontecimentos fantásticos ocorridos, tudo dentro da narrativa, ocorre sem espanto. “Além de não haver explicações racionais, os acontecimentos mais extraordinários não provocam rupturas importantes na narrativa. Ao contrário, costumam ser aceitos como parte natural do cotidiano” (CURY, 2010, p.9).

É neste sentido que a linguagem adquire papel fundamental na construção do fantástico na obra de Murilo Rubião, já que seu rigor e sua clareza nos dão uma falsa sensação de segurança, sempre ameaçada pelo surgimento de dragões, coelhos falantes, edifícios cujas construções jamais terminam etc. Ao contrário do que possa parecer a princípio, a objetividade dessa linguagem acaba por intensificar o efeito fantástico, como também ocorre com a ausência de espanto não só dos personagens como também do narrador. Afinal, diante do desconhecido, do extraordinário, esperam-se reações perplexas, expressas por meio de construções verbais desorientadas. (CURY, 2010, p. 10)

Com a expansão do capitalismo, da tecnologia e da ciência, o mundo perde parte do seu encanto e o fantástico passa a expor a sociedade moderna, complexa e incompreensível, mostrando as absurdas condições humanas. Tanto Veiga quanto Rubião possuem uma visão pouco confiante em relação às questões modernas do mundo – não exatamente uma visão pessimista, mas um certo questionamento capaz de nos fazer refletir a respeito de nossa finitude e pequenez diante de um mundo cada vez mais opressor e desigual conforme verificaremos nas análises dos contos selecionados.

4.2 Senso comum ou ciência? as amarras sociais em “Os cascamorros” e “O lodo”

Em linhas gerais, o conto “Os Cascamorros” exibe a história de um acadêmico que ao passar pela frente de uma loja comercial, se sente intrigado com um anúncio de uma faixa que diz comprar e vender problemas. Na verdade, o que mais o instiga ao adentrar naquele estabelecimento em um primeiro momento não é o produto vendido em si, mas a forma da escrita do cartaz que foge da forma tradicional de escrita, com as letras em desordem e ao contrário. Ao entrar, ele se sente incomodado com o local, pois se depara com um lugar escuro, desorganizado, fora da normalidade e razão com as quais ele está acostumado. O tempo todo ele tenta, de forma racional, entender o que poderia se vender e comprar naquele lugar. O enredo gira em torno do diálogo entre o acadêmico e o vendedor, no qual cada um tenta colocar seu ponto de vista, e aqui pontua-se o insólito no conto, uma vez que comprar ou vender problemas é algo que “foge” ao padrão convencional de racionalidade.

Sem conseguir explicações racionais do vendedor, o acadêmico deixa-se levar pelos conceitos do homem sem o questionar mais. O vendedor, então, mostra que sabe que ele entrou ali por curiosidade, e que a logística da loja obedece aos padrões do dono do estabelecimento, e assim, isso se mantém. O jovem tenta se mostrar gentil, e de forma irônica diz que talvez futuramente ele tenha o que vender ali, e imediatamente é retrucado pelo vendedor que lhe questiona se ele tem certeza que é no futuro que isso vai ocorrer, o que deixa o acadêmico desconcertado perante esta situação. Até que chega uma carga de sacos para ser descarregado no pequeno estabelecimento – não se sabe o que há dentro dos sacos, mas sabe-se o quão perigoso é. E assim, o desfecho do conto se dá com o vendedor explicando a problemática que seria se um saco se rompesse ou abrisse, ao passo que o acadêmico finge credulidade, quando na verdade ele não compreendia do que se tratava.

No conto “O Lodo” temos a história de Galateu, um homem que devido a uma depressão, vai à procura de um médico. Depois da primeira consulta, decide não mais retornar

ao tratamento, ao passo que o médico, Dr. Pink, tenta incansavelmente convencer o paciente a voltar ao consultório médico para continuação das terapias, mas sem sucesso. No desenrolar da trama, o médico tenta convencer o paciente a retomar o tratamento, tanto com ligações feitas pela secretária quanto abordagens feitas pelo próprio médico, no entanto as tentativas são em vão. Com o tempo, Galateu se torna pensativo e parece começar a sair de seu estado racional e normal. Antes era um homem centrado em seu trabalho, uma companhia de seguros. Sucessivamente, muda seu comportamento, não conseguindo mais se concentrar em suas atividades diárias, e aos poucos ele começa a definhar. Surge do nada em seu mamilo uma ferida sangrenta em forma de flor e que lhe traz muita dor e aflição. Em meio a tanta tristeza, e para piorar a situação, sua irmã Epsila vai para a sua casa com seu filho Zeus que tinha problemas mentais, para cuidar da casa e do irmão doente. Embora tenha os cuidados da irmã e após aceitar forçadamente os cuidados do Dr. Pink; que tira e limpa o local daquela ferida, Galateu piora a cada dia, deixando um clima de dúvida e de inquietação, pois não se sabe de onde surgira aquela morbidade em uma pessoa que até então era forte, saudável e que vivia todos os prazeres que a vida poderia proporcionar. O insólito se instaura nesse momento, nos surgimentos de lesões do nada, e na forma do definhamento da personagem.

Em se tratando de senso comum e ciência como liames sociais, cabe deixar evidente o que representa cada conhecimento. Não é objetivo de nosso estudo teorizar de forma aprofundada cada um dos tópicos, mas tentar esclarecer o significado de cada um, para contribuir com um melhor entendimento do nosso objeto de estudo. Vale dizer que tentaremos problematizar de forma bem sucinta o que seria o senso comum, a ciência e qual seria a importância de cada tipo desses conhecimentos.

A ciência testa, comprova, pesquisa com rigor todas as possibilidades de uma ação antes que ela seja executada. O acontecimento científico, por mais que exija veracidade, não pode ser dado como verdade absoluta, ao passo que o conhecimento comum não exige todo esse rigor – ele se compraz a partir de hábitos, crenças e tradições de uma sociedade, e é passado de um grupo social para outro. Testado ou comprovado, não há como atribuímos maior importância à ciência, afinal “[...] os desdobramentos do conhecimento científico conferem repercussões numa esfera genérica, sob intervalos temporais imprevisíveis e, conseqüentemente, tornam-se objetos, aceitos socialmente, na composição do senso comum” (SILVA, *et al*, 2003, p. 1), ou seja, tanto a ciência quanto o senso comum possuem importância na vida das pessoas. Destacamos que, à luz de Silva *et al* (2003), por mais que a ciência busque mostrar com precisão a verdade concreta de um fato ou acontecimento, ela também pode partir do senso comum. Ademais, por mais que o cientista seja rigoroso em relação ao senso comum, fora do seu

ambiente de pesquisa é uma “pessoa comum”, que inclusive pode se beneficiar com o conhecimento comum. Esse embate fica muito evidente no conto “Os Cascamorros”.

O acadêmico, ao entrar naquele estabelecimento, busca respostas racionais em relação aos fatos incomuns que ele estava presenciando. E é isso que a ciência tenta fazer. Responder de forma racional determinados fatos ou acontecimentos que nem sempre podem ser explicados dentro de parâmetros puristas. De outra feita, o senso comum também tem sua importância e saberes a compartilhar. Isto pode ser visto na obra quando o vendedor diz ao acadêmico que todos têm problemas para comprar ou vender, e que o acadêmico, ainda que possuísse um olhar racional, não era o dono da verdade absoluta, tendo também o que vender na loja. Mas o vendedor o deixa desconcertado quando pergunta se tem certeza de que somente no futuro isso ocorreria:

Disse-lhe que embora fosse verdade que eu havia entrado ali por simples curiosidade, isso não queria dizer que eu não pudesse ser cliente um dia, qualidade que ele mesmo me atribuía momentos antes.

- Quando eu tiver o que vender ou trocar – prometi – pode ficar certo que lhe darei preferência.

- Quando tiver? Tem certeza que pode falar assim? No futuro? Pense bem. (VEIGA, 2002a, p. 75)

O fato é que nesse momento a dúvida é instaurada no acadêmico, o que o deixa desconcertado diante daquela situação. Interessante notar que dúvidas e incertezas também ocorrem com a ciência, que pode ser também desconcertada em algumas vezes em prol do conhecimento do senso comum, daí o embate anteriormente mencionado:

A sem-cerimônia da observação desconcertou-me, e devo mesmo ter corado; felizmente ele não pôde notar essa minha vulnerabilidade devido à escuridão da loja.

- Bom... que eu saiba... – gaguejei por fim.

- É sempre assim. Eles nunca sabem de nada! – exclamou o velhinho com uma desolação que me pareceu exagera. – Por que não podem ser sinceros ao menos uma vez na vida? Entram aqui como quem não quer nada, rodeiam, disfarçam, perguntam, e acabam eles mesmos tomando o metro ou a balança e tocam a medir e pesar, e ainda infestam na medida! (VEIGA, 2002a, p. 75-76)

Importante sublinhar que esse embate entre o vendedor e o acadêmico, ainda que pelas vias do insólito, evidencia um notório passo da história da humanidade, a saber: quando o senso comum se reveste de empirismo até alcançar ou transformar-se em ciência. Mais ainda: o quão o senso comum ainda tem sua importância, o que na obra de Veiga fica claro através do choque

de opiniões entre o vendedor e o acadêmico, cada um expondo e defendendo seu ponto de vista, afinal cada um possui sua importância para a sociedade.

No entanto, como o senso comum ganhou o estatuto de ciência? Ademais, houve de fato esse “revestimento” ou o senso comum fora simplesmente abarcado pelo valor científico? Nessa perspectiva, o que seria ciência e qual definição poderia abrangê-la? A partir de conceitos de vários teóricos, a definição para este termo ainda está longe de uma precisão, até mesmo porque esta pode ser assumida por duas acepções diferentes: amplo ou restrito. Silva *et al* (*Apud* Ruiz, 1996, p.129) observa que:

A palavra ciência pode ser assumida em duas acepções: em sentido amplo, ciência significa simplesmente conhecimento, como na expressão tomar ciência disso ou daquilo; em sentido restrito, ciência não significa um conhecimento qualquer, e sim um conhecimento que só apreende ou registra fatos, mas também os demonstra pelas suas causas determinantes ou constitutivas.

Voltemos alguns séculos, especificamente o Século das Luzes e suas transformações sociais, quando os intelectuais precisaram quebrar os conhecimentos teológicos e filosóficos anteriores e passam a explicar o mundo através do saber sistematizado e racional: “Em outras palavras, precisa ser um saber ao mesmo tempo funcional às novas relações sociais, possuindo, pois, eficácia prática, e legitimador, o que lhe faz ocultar o verdadeiro caráter destas mesmas relações sociais. Esta forma de saber é a ciência” (VIANA, 2008, p.11). Em meio a tantas mudanças do período, ao nascimento da burguesia, às lutas de classes que mais tarde se evidenciariam, era necessário que a ciência nascesse neutra e que “[...] o cientista deveria estar livre dos preconceitos, valores, crenças” (VIANA, 2008, p. 14), o que garantiria a objetividade, que por sua vez mostraria o pensamento verdadeiro contrariamente do pensamento tido como falso (conhecimento popular). Contudo, o senso comum não pode ser desconsiderado. Sabemos que as características do conhecimento científico são bem distintas em relação às do conhecimento do senso comum, pois ele é reflexivo, sistemático, analítico, lógico, indo bem além das características construídas pelo senso comum. As respostas oferecidas pelo conhecimento científico cabem à função de desmistificar aspectos, crenças religiosas, mitos, superstições e tabus criados ao longo do tempo:

O senso comum não remete a particularidade, pelo contrário, toma proporções genéricas, daí a necessidade em estabelecer cuidados nas tentativas de alterações de padrões anteriormente esquematizados universalmente. Entretanto, a ciência e o conhecimento científico, constituídos pelo próprio homem, lançam mão de métodos rigorosos e objetividade para analisar, pesquisar ou investigar dada situação, o que por consequência devolve seus

resultados para a sociedade promovendo, em geral, o confronto ou a validação do senso comum. (SILVA, *et al*, 2003, p. 6)

Graças às ciências naturais há de certa forma um resgate desse conhecimento que fora inicialmente tão acharcado e vilipendiado durante o Século das Luzes:

No entanto, com o surgimento das ciências sociais, o termo senso comum assume o significado atual: saber espontâneo e imediato de coletividade e, por conseguinte, perpassado por preconceitos, crenças, valores, o que lhe caracteriza como falso, imediatista, tradicional, conservador. (VIANA, 2008, p. 15)

O fato é que a ciência está intimamente ligada às relações dos conhecimentos humanos, mesmo sendo uma sistematização de saberes em relação a comportamentos e/ou fenômenos que se quer pesquisar, buscando responder de forma verossímil determinada questão. No conto “Os Cascamorros, percebe-se de forma evidente como o acadêmico pode ser a representação da ciência, pois desde o momento em que ele entra no estabelecimento, ele tenta buscar explicações racionais para as funções de “compra e venda de problemas”. Primeiro, ele tenta entender aquele letreiro da fachada, escrito fora dos padrões da racionalidade, letreiro que sempre lhe chamava a atenção. Não o significado do enunciado da placa, mas a forma em que ele era escrito:

O que chamava atenção não era a tanto a frase, mas a posição que o pintor deu às letras. Umás ficavam deitadas, outras de cabeça pra baixo, outras eram vistas meio de lado, só umas duas ou três apareciam na posição certa, e o S vinha sempre de costas. E o mais curioso era que as letras nem estavam na ordem certa, e muito menos no alinhamento. Verdade que ninguém precisava forçar a cabeça para decifrar o que diziam, a frase saltava aos olhos quase que instantaneamente: COMPRA-SE TROCA-SE PROBLEMAS. (VEIGA, 2002a, p. 73)

Nesse contexto, já encontramos a primeira indagação do acadêmico e a necessidade incessante de se explicar o que está fora do verossímil. Assim como a ciência, a personagem necessita de explicações racionais. Assim faz a personagem quando ela adentra aquela loja. Ela atenta o tempo todo aos detalhes do local para encontrar uma explicação plausível a seu entendimento racional. Contudo, não só a desordem das letras incomoda o acadêmico, assim como também o espaço daquele lugar. O acadêmico representa o conhecimento que sempre busca explicações coerentes. A própria construção da personagem metaforiza isso: ele todo certinho, organizado, diferente da desorganização apresentada na loja:

Eu não sabia que lá dentro era tão escuro, nem que havia uns degraus de tábuas para descer. Se não me agarrasse a umas coisas que estavam penduradas nos portais teria caído de cara no chão. Equilibrei-me mas derrubei tudo – vassouras, espanadores, chocolateiras – em cima de um gato que devia estar dormindo ao pé dos degraus e que saltou bufando para cima do balcão e daí para a sobreloja. (VEIGA, 2002a, p.73)

Mas, ao entrar naquele estabelecimento, escuro e desconhecido, é ele que se torna o objeto de estudo pelo vendedor da loja: “ele me estudava com seus olhinhos aguçados” (VEIGA, 2002a, p.73). Isso porque o próprio vendedor sabia que ele estava naquele local por curiosidade de saber como comprar e vender problemas e não para comprar alguma coisa. “– É melhor o senhor perguntar logo onde é que os guardo – disse ele com um sorriso paciente. – Essa é a pergunta que todos fazem. Tive de confessar que realmente isso era uma coisa que eu gostaria de saber” (VEIGA, 2002a, p. 74).

Outro fator que pode ser evidenciado é a caracterização do vendedor, simbolicamente representando o senso comum. “Eu estava ainda atrapalhado com os objetos embaraçantes e barulhentos quando um senhor miúdo, de colete xadrez, veio lá de dentro piscando muito e ajustando os óculos” (VEIGA, 2002a, p. 74). O preconceito pelo vendedor pode ser evidenciado no trecho:

Achei a observação meio fora de propósito, mas pensando na idade do homem resolvi deixa-la passar. Também para ser justo eu deveria admitir que ele tinha razão: imagine-se o pobre homem talvez reumático, talvez cardíaco, com a vista falhando, preso atrás do balcão na loja escura, explicando tudo direitinho a cada curioso que entrasse – e sem ter o direito de irritar-se uma vez ou outra! Tive pena dele por ter escolhido um ramo tão excêntrico, se é que não se viu mentido nele contra a vontade. (VEIGA, 2002a, p. 75)

Por fim conclui-se, nesse conto de Veiga, que o senso comum – considerado pela ciência um saber ultrapassado e sem utilidade, ainda é importante e tem muito a oferecer. Por mais que a ciência seja a detentora do conhecimento, ela ainda tem muito a aprender com o senso comum. Ainda há um trecho simbólico que mostra como a ciência, por mais poderosa que seja, necessita do senso comum:

Senti uma necessidade urgente de ser gentil com ele, de não lhe agravar as tribulações. Disse-lhe que embora fosse verdade que eu havia entrado ali por pura curiosidade, isso não queria dizer que eu não pudesse ser cliente um dia, qualidade que ele mesmo me atribuíra momentos antes. (VEIGA, 2002a, p. 75)

Reforçamos aqui a irrupção do insólito todoroviano (1980) na medida em que se instaura a hesitação no leitor a partir da hesitação do leitor e no personagem, afinal que mundo é esse

em que podemos comprar e vender problemas? Quando o leitor se depara com aquele letreiro descrito de forma desorganizada, incomum assim como aquele visitante, ele também se sente instigado. Mas quando ambos, leitor e personagem atentam para o significado do enunciado, os dois querem descobrir de qual produto aquele estabelecimento se refere, “até que um dia a curiosidade feriu-me de repente e resolvi entrar para ver que espécie de negócio se contratava naquela loja” (VEIGA, 2002a, p. 73). Ainda mais contundente torna-se a narrativa quando ao final, o vendedor revela que uma nova carga de sacos com problemas acabara de chegar à loja:

Perguntei o que aconteceria se um daqueles sacos se resgasse e derramasse a mercadoria. O velhinho olhou-me apavorado, bateu três vezes com os nós dos dedos no balcão.

– Brinca não. Seria um desastre. Todo mundo teria que fugir com a roupa do corpo.

– Sério assim?

– Então! O meu amigo parece que ainda não entendeu. Isso espalha como jiquitaia, entra pelos poros, inutiliza a pessoa. Só escapam os que têm couraça invisível, os chamados cascamorros. Fale em derramar isso não, nem brincando. Que horror! Não ganhei para o susto.

E sentou-se arrasado num tamborete, sacudindo a cabeça e abanando-se ofegante. (VEIGA, 2002a, p. 78)

Comprovamos, por fim, que não apenas o senso comum pode nos passar verdades sobre nossa realidade, mas a própria narrativa fantástica, que a todo momento nos aponta para fatos da nossa própria realidade empírica, afinal as guerras, as disputas de poder, as brigas entre sociedades, enfim, quantos problemas não começaram porque alguém rasgou ou abriu um simbólico “saco de problemas”?

Por outro lado, no conto “O lodo”, de Murilo Rubião, ocorre o inverso, ou seja, a ciência mostra para o senso comum que ela é mais importante e tem muito a oferecer. Isso acontece na narrativa quando a personagem Galateu não aceita os cuidados médicos, primeiro não acreditando que estivesse doente e, posteriormente, por acreditar que poderá se curar sozinho, o que pode ser evidenciado já no início da narrativa:

Lamentava ter aceitado o conselho de procurar a clínica do doutor Pink. Uma depressão ocasional, e caíra nas mãos do analista. Por desconhecer até aquela data a existência de semelhante especialidade, achou estranho o comportamento do médico, que nada receitara nem demonstrara interesse pelos sintomas da doença.

Galateu não sabia se estava realmente enfermo, mas era fora de propósito ser obrigado a deitar-se num divã e ouvir uma série de perguntas imbecis sobre a sua adolescência:

- Doutor, vim atrás de um clínico, não de um padre.

O analista se irritou com a insinuação. E repreensivo, assegurou que o paciente carregava dentro de si imenso lodaçal. (RUBIÃO, 2010c, p. 67)

Embora o médico não lhe tenha passado nenhum medicamento, indicando apenas fazer o tratamento presencial, Galateu se recusa a seguir as orientações, não aceitando suas ligações e sendo arrogante quando chegava a atendê-las:

Mal iniciara as tarefas de atuário na Companhia de Seguros Gerais, Galateu foi chamado ao telefone. Levantou-se contrariado. O aparelho ficava distante e detestava ser interrompido durante o serviço.

- Sim. Como? Por que não compareci? Ora, doutor, estou bem e peço que não me incomode. Ir a minha casa? Arranje programa melhor, que tenho um ótimo para essa noite. – E bateu o fone no gancho. (RUBIÃO, 2010c, p. 68)

A arrogância de Galateu se sobrepõe ao saber científico do médico, que na tentativa de auxiliar o paciente, recebe duras tratativas. O médico tenta mostrar que a ciência é de fundamental importância perante o senso comum. Nesse conto de Rubião não há o embate ciência *versus* senso comum, conforme analisamos em Veiga. Em “O lodo”, notamos que a recusa à ciência pode levar um paciente à morte, afinal quantas vezes nos damos conta de pessoas que estão com a saúde debilitada, e que por um ato de costumes tradicionais passados se automedicam, seja com remédios caseiros repassados pelos seus ancestrais, seja pelo hábito de ir a farmácia e pedir ao farmacêutico o melhor remédio para a determinado sintoma. Atitudes que se encontram no senso comum que ignora a ciência. Galateu faz isso o tempo todo, pois quando a ferida em seu mamilo aflora associada a dores intensas, ele busca ajuda com o farmacêutico, que lhe recomenda o uso de uma pomada com efeito cicatrizante eficaz:

Passado o espanto e superada a náusea, quis chamar um médico. Só não o fez ante o temor de repetir-se a infeliz experiência que tivera com o doutor Pink. Preferiu medicar-se na farmácia da esquina.

O farmacêutico lhe receitou uma pomada cicatrizante, garantindo a cura em poucos dias de aplicação, o que de fato ocorreu. (RUBIÃO, 2010c, p. 70)

Galateu recorre ao uso de morfina e compressas para o alívio das dores, quando deveria estar sob cuidados médicos e não sob cuidados da empregada e do farmacêutico:

Passara-se um mês e continuava acamado. Cuidavam dele a empregada e o farmacêutico, que lhe aplicavam compressas de água quente, pomadas e injeções de morfina. O alívio era passageiro, logo voltavam as dores.

Na primeira semana, ainda atendeu ao telefone. Depois desligou o aparelho e o utilizava apenas para comunicar-se com a farmácia. (RUBIÃO, 2010c, p.71 – 72)

Quanto à irrupção do insólito no conto, tal se dá quando Galateu, um homem disciplinado, racional, funcionário de uma companhia de seguros, lúcido e que correspondia às exigências que a sociedade pede, da noite para o dia, quase que de forma mágica, nota uma

úlceras crescendo em seu mamilo, donde a partir desse momento a sua vida se transforma, e a personagem passa a perder as características que lhe eram atribuídas no início do conto:

Na ânsia de acordar, rolava na cama, empapando de suor o travesseiro. A duro esforço conseguiu despertar. Apalpou o peito e as mãos encontraram uma coisa pegajosa. Meio entorpecido pela ação dos soníferos, buscou no banheiro o espelho e viu que o mamilo esquerdo desaparecera. No lugar despontara uma ferida sangrenta, aberta em pétalas escarlates. (RUBIÃO, 2010c, p. 69)

Isso não ocorrera apenas uma vez na narrativa. Na segunda vez que o insólito se instaura é quando ressurgiu outra ferida, do mesmo jeito que a primeira, só que agora no mamilo direito:

Acordou, de manhã, com uma dor penetrante. Nem teve necessidade de tocar no mamilo, para certificar-se de que a ferida ressurgira, agora do lado direito. Procurou a mesinha de cabeceira o resto da pomada e, desalentado, espalhou-a entre as pétalas rubras. (RUBIÃO, 2010c, p. 70)

Em “O lodo” podemos fazer uma leitura do insólito como representação da perda de identidade e conseqüente desumanização da personagem, “tornando-as ainda mais inverossímeis, fortalecendo o conceito de insólito e funcionando como mecanismo para entendimento das críticas do homem na sociedade pós-moderna” (JÚNIOR, 2007, p.14). Características também comuns em outras personagens de Rubião:

Entende-se por insólito tudo aquilo que quebra as expectativas do leitor tendo por referência sua realidade experienciada, aquilo que foge à ordem e à lógica do senso comum vigente. O insólito é marcado por ser algo não habitual e extraordinário, podendo ter sua origem em acontecimentos sobrenaturais ou eventos aparentemente inverossímeis. (JÚNIOR, 2007, p. 14)

Quando falamos de desumanização da personagem e perda da identidade humana, queremos sublinhar que “[...] a condição do indivíduo se perde, ao passo que essas identidades se confundem e não se configuram mais como uma uniformidade humana, seja pelas ações, pelos sentimentos, pelos avanços tecnológicos, etc” (JÚNIOR, 2007, p. 15). Mais ainda: em Rubião, quando o insólito se instaura na personagem comprometendo sua personalidade física ou psicológica, mudando-o para um ser distante da ordem natural, aí ocorre a desumanização. O insólito também pode ser dividido no grupo da desumanização física (metamorfose), onde a personagem pode se transformar em um animal ou inseto, etc, e no processo de desumanização, que às vezes nem é percebido pela própria personagem, tamanha é a sua desconfiguração (seja desconfiguração por parte do sistema econômico, de uma suposta hegemonia racial, ou até mesmo hegemonia dentro do núcleo familiar):

No caso do processo de desumanização, a transformação física não se dá através de um processo metamórfico em que a personagem migra do estado humano para o animal, mas sim através da migração do estado humano para um vazio, um fim, desautorizando qualquer tipo de inserção no contexto humano. (JÚNIOR, 2007, p.17)

Esse processo desumanização pode ser percebido no conto “O lodo” quando Galateu muda seu comportamento ao longo da narrativa. Inicialmente era um funcionário centrado que não gostava de ser interrompido: “Mal iniciara as tarefas de atuário na Companhia de Seguros Gerais, Galateu foi chamado ao telefone. Levantou-se contrariado. O aparelho ficava distante e detestava ser interrompido durante o serviço” (RUBIÃO, 2010c, p. 68). Com o passar do tempo e as abordagens do Dr. Pink na tentativa de que o paciente continuasse o tratamento, nota-se a introspeção e reflexão de Galateu em relação a sua saúde e definhando dia após dia, simbolizando assim a perda de identidade:

A ligação fora cortada e ele permanecia imóvel diante da janela do escritório. Uma recordação desagradável a florava do passado. Apreensivo, deslocou-se para sua mesa.

Procurou concentrar-se no trabalho, mas o pensamento girava entre o episódio sepultado no inconsciente e a curiosidade malsã do Dr. Pink. Insurgia-se contra essa intromissão em sua vida, receoso de que o médico pressentisse a verdade toda.

O tempo esvaía-se lentamente, Galateu errava nos cálculos. Ao fim do turno da tarde pouco fizera de aproveitável. (RUBIÃO, 2010c, p.69)

Os dois contos, tanto de Veiga quanto de Rubião, tratam da condição humana. Através do insólito, as duas narrativas apontam a própria condição humana “atropelada” pela realidade cotidiana. Os contos ainda pontuam que ciência e senso comum podem se nutrir um do outro sem que se sobreponham. Contudo, o conhecimento científico é muito importante na vida humana, pois é só a partir deste conhecimento que se pode questionar e/ou indagar sobre o que venha a ser prejudicial à sociedade, sem contar o quanto a ciência vem a oferecer inúmeros benefícios, os quais podem ser vistos nos tratamentos de saúde, meios de transporte, tecnologias, vacinas e remédios, enfim, em toda pesquisa que venha a contribuir com a sociedade.

Mas devemos sempre notar que não há uma descontinuidade absoluta entre o senso comum e a ciência. Nesse âmbito, o conhecimento científico surgiu a partir do empiricismo que constitui uma parte importante do senso comum, e as diversas ciências resultam em grande parte das necessidades práticas da vida humana.

Desse modo, é importante o conhecimento produzido a partir das relações subjetivas, caracterizando-o como sendo embasado em crenças, amplamente partilhadas pelos seres humanos, justificada pela experiência cotidiana e

transmitidos de geração em geração de uma forma essencialmente acrítica. Entretanto o conhecimento científico difere do senso comum, em virtude de consistir num conhecimento sistematizado que visa proporcionar explicações dos fatos oriundos de observações de determinado objeto de estudo. (SILVA, *et al*, 2003, p. 3)

Destarte, precisamos de cautela ao abordarmos o senso comum. Embora ele tenha seu grau de universalidade, se estendendo a múltiplos grupos e classes sociais, ele é imutável e resistente “[...] em modificar ideias, informações e comportamentos já internalizados” (SILVA, *et al*, 2003, p. 5). E quando se fala em senso comum enquanto resistente a modificações de ideias e comportamentos, percebemos que este pode ser evidenciado no conto “Os Cascamorros”. O vendedor mostra ao acadêmico que algumas coisas não devem ser mudadas, como por exemplo, a forma que trabalham naquele estabelecimento. Por mais que se entenda que há certa desorganização no local, ele diz que desde a fundação do estabelecimento é daquela forma que processam suas compras e vendas, por consignaçoão. O que faz acreditar que sempre funcionou e deu certo:

- É só o que podemos fazer por enquanto. Só trabalhamos em consignaçoão.
[...]
- Essa tem sido nossa norma – disse ele defensivamente. – Foi traçada pelos fundadores, e eu não vejo vantagem em modifica-la. Se o senhor não está de acordo... – Fez um gesto que tomei como significando que eu poderia levar a mercadoria de volta. (VEIGA, 2002a, p. 77)

Embora devamos fazer as diferenciações: “[...] o conhecimento vulgar [...] do pensamento científico, pois o primeiro está cheio de equívocos, contradições, preconceitos, etc., e o segundo é um pensamento fundamentado, verdadeiro” (VIANA, 2008, p. 9), vemos que em muitos casos essas diferenças se dão a partir da divisão social das classes, ou seja, a classe dominante é a determinante do saber, ao passo que o restante da população é vista pela dominante com saberes inferiores, estando adjetivada como saberes equivocados, contraditórios e preconceituosos:

A formação da sociedade capitalista ocorreu em meio a um vasto debate e luta cultural. A burguesia nascente e os seus representantes intelectuais realizavam um amplo combate contra a nobreza e, posteriormente, contra o proletariado. Assim, no caldeirão fervilhando da luta de classes, as ideias são armas de combate e, na luta cultural em que elas são usadas, vencem aqueles que conseguem a supremacia na sociedade e não a verdade. (VIANA, 2008, p.11)

Podemos dizer que as pesquisas direcionadas ao senso comum são limitadas e fundamentadas em um saber superficial, simples e informal, que não exigem consistências

científicas que comprovem a veracidade das informações obtidas. Assim, o senso comum é o conhecimento (ideias e conceitos) aceito por um grupo de pessoas sem a chancela científica, o que também não quer dizer desprezável. Ademais, o conhecimento do senso comum pode se favorecer de uma pesquisa mais detalhada, buscando verificar hipóteses e comprovar fatos. Esse percurso abre uma nova abordagem que levará a ao conhecimento científico. Sob esse viés, tanto “Os Cascamorros” quanto “O Lodo”, trazem essa organicidade: o senso comum ligado ao desprezo; e a ciência ligada à elite.

Nas próximas seções trataremos de outros temas presentes nas obras de Veiga e Rubião como a solidão, individualismo e morte, assim como a tecnologia e sua interferência na sociedade. Temas que confluem para o mesmo propósito: o questionamento da condição humana.

4.3 Morte nos contos "Tarde de sábado, manhã de domingo" e "Teleco, o coelho".

Se defendemos a literatura fantástica como importante instrumento para o letramento, não podemos deixar de considerar um tema não raro presente na vertente e que é trabalhado de forma incorreta entre leitores incipientes até mesmo pelo tabu envolvido: a morte. Nos contos analisados nesta seção, veremos como que, através da literatura fantástica, podemos levar com sutileza e delicadeza o tema da morte tanto para crianças quanto para adultos.

O conto “Teleco, o coelho” é narrado por um narrador-personagem que conta a história de Teleco, um coelho que vive se metamorfoseando e que seu grande sonho é se tornar humano. O narrador conta que encontrou Teleco próximo ao mar, quando ele lhe pede um cigarro. Sem olhar a quem lhe fazia o pedido, o narrador achava estar se tratando de um moleque, quando já irritado se vira para se livrar do tormento e avista um coelho cinzento.

- Moço, oh! Moço! Moço, me dá um cigarro?

Ainda com os olhos fixos na praia, resmunguei:

- Vá embora, moleque, senão chamo a polícia.

- Está bem, moço. Não se zangue. E por favor, saia da minha frente, que eu também gosto de ver o mar.

Exasperou-me a insolência de quem assim me tratava e virei-me, disposto a escorraçá-lo com um pontapé. Fui desarmado, entretanto. Diante de mim estava um coelho cinzento, a me interpelar delicadamente. (RUBIÃO, 2010b, p. 52)

Desde o início da narrativa já se percebe a irrupção do insólito, isto evidenciado a partir de um personagem que é um animal que conversa. No entanto, o narrador não se assusta com

um coelho que fala, permitindo ao leitor uma aproximação dos contos de fadas, em que animais e plantas encantadas conversam com as personagens.

Feito o contato inicial, ambos conversam como se conhecessem há muito tempo. O narrador convida Teleco para morar com ele em sua casa. Em meio a vivência dos dois na mesma casa, o coelho sempre está em processo de metamorfose, fator que também é comum nas narrativas fantásticas. Sulzbach (2017, p. 75) aponta que em Rubião,

[...] o mundo retratado é exatamente o nosso mundo, o mundo cujas leis conhecemos, e não um mundo regido por leis próprias ou sobrenaturais [...], as metamorfoses não pertencem genuinamente ao mundo retratado, ao contrário, são fenômenos impossíveis, mas que ainda assim se fazem possíveis. Há uma lógica do absurdo regente a realidade, o que faz com que o insólito, como dizia Arrigucci, brote harmonicamente no terreno da realidade habitual.

Ele se transforma em vários tipos de animais (dependendo da situação), de forma a sempre querer agradar o dono da casa, conforme atestamos no excerto abaixo:

Depois de uma convivência maior, descobri que a mania de metamorfosear-se em outros bichos era nele simples desejo de agradar o próximo. Gostava de ser gentil com crianças e velhos, divertindo-os com hábeis malabarismos ou prestando-lhes ajuda. O mesmo cavalo que, pela manhã, galopava com a gurizada, à tardinha, em lento caminhar, conduzia anciãos ou inválidos às suas casas. (RUBIÃO, 2010b, p. 53)

Grande parte de suas transformações tem o intuito de agradar pessoas, mas também em algumas delas há a intenção de talvez proteger o dono da casa: “Não simpatizava com alguns vizinhos, entre eles o agiota e suas irmãs, aos que mais costumava aparecer sob a pele de leão ou tigre. Assustava-os mais para nos divertir que por maldade”. (RUBIÃO, 2010b, p. 53)

A utilização da metamorfose na literatura fantástica é um hábito comum, e em alguns dicionários de símbolos, desde a mitologia a metamorfose existe, pois havia transformações de deuses, plantas e outros seres. Só que o seu caráter pode ser positivo ou negativo, tendo como consequência uma recompensa ou uma punição. Contudo, ela também pode representar um desejo, um ideal ou uma censura que gera uma imaginação criadora, o que vem a simbolizar a identificação individual de um personagem que não conseguiu atingir a potencialidade e a totalidade de seu eu. Esse fato pode ser causador das metamorfoses de Teleco, pois o mesmo ainda não encontrou sua potencialidade, esta que só é adquirida quando o personagem se transforma em um humano.

A realidade do personagem mimetiza, pelo caminho do insólito, fatos que acontecem na nossa realidade. Assim como o coelho se transforma com o intuito de agradar a outros, no

mundo real não é diferente. Sabemos que as pessoas se transformam o tempo todo para conseguirem manobrar a vida diária. Seja no lar, seja no trabalho, na escola ou na família. Independentemente do local ao qual se encontra inserido, a pessoa tem que se metamorfosear nas mais diversas situações da vida, pois a própria sociedade lhe exige isso.

Em meio aos acontecimentos insólitos da narrativa, e na busca incessante do personagem em adquirir forma humana, Teleco acaba se transformando em um canguru, o que origina a primeira discórdia entre ele e o narrador.

O primeiro atrito grave que tive com Teleco ocorreu um ano após nos conhecermos. Eu regressava da casa de minha cunhada Emi, com quem discutira asperamente sobre negócios de família. Vinha mal-humorado e a cena que me deparei, ao abrir a porta da entrada, agravou minha irritação. De mãos dadas, sentados no sofá da sala de visitas, encontravam-se uma jovem mulher e um mofino canguru. As roupas dele eram mal tralhadas, seus olhos se escondiam por trás de uns óculos de metal ordinário.

- O que deseja senhora com esse horrendo animal? – perguntei, aborrecido por ver minha casa invadida por estranhos.

- Eu sou Teleco – antecipou-se dando uma risadinha. (RUBIÃO, 2010b, p. 54 - 55)

Logo, o animal que ali sempre estivera, consegue se transformar no ser tão desejado, dando espaço a outro ser, Antônio Barbosa, um canguru que ele acreditava ser um homem.

Retomando a forma de canguru, inquiriu-me, com um ar extremamente grave:

- Basta essa prova?

- Basta. E daí? O que você quer?

- de hoje em diante serei apenas homem.

- Homem? – indaguei atônito. Não resisti ao ridículo da situação e dei uma gargalhada: (RUBIÃO, 2010b, p. 55)

Até a própria namorada Tereza acredita na humanização de Teleco, este que o tempo todo tenta se afirmar como homem:

- Teleco?! Meu nome é Barbosa, Antônio Barbosa, não é Tereza?

Ela que acabara de despertar, assentiu, movendo a cabeça.

[...]...

Se afirmava ser tolice de Teleco querer nos impor sua falsa condição humana, ela me respondia com uma convicção desconcertante:

- Ele se chama Barbosa e é um homem. (RUBIÃO, 2010b, p. 56 - 57)

É visível a tentativa do narrador de se livrar desse indivíduo na sua vida, pois Barbosa era dotado de hábitos grosseiros, além de ser uma figura repugnante e dissimulada:

Barbosa tinha hábitos horríveis. Amiúde cuspi no chão e raramente tomava banho, não obstante a extrema vaidade que o impelia a ficar horas e horas diante do espelho. [...].

Também a sua figura tosca me repugnava. A pele era gordurosa, os membros curtos, a alma dissimulada. (RUBIÃO, 2010b, p. 56)

Aquele ser já não era mais aquele que o narrador inicialmente conhecera e era seu melhor amigo: “– Falo de um coelhinho cinzento e meigo, que costumava se transformar em outros animais” (RUBIÃO, 2010b, p. 57). Ao assumir postura humana, logo percebemos os conflitos internos de Teleco, visto que enquanto coelho era um ser inofensivo e já na sua aparência humana se torna pouco civilizado:

Com isso, observa-se que estar no mundo de Teleco, em forma de coelho, deixa-o apartado da convivência social, pois animalizado e, se não bastasse, era o coelhinho digno de pena. Contudo, deixar de ser coelho para tornar-se homem não o faz um ser mais humano, ele revela-se como um homem menos civilizado do que quando estava na forma animal. As metamorfoses geram na personagem uma fragilidade, não apenas física, mas psíquica, visto que continuamente precisa se afirmar, lutando pelo ‘título’ de homem, o qual era, em geral, ironizado pelo narrador. (SILVA, 2014, p. 102)

É a partir de seus conflitos internos que vemos como a morte é trabalhada de forma simbólica no contexto da obra, uma vez que Teleco morre, a cada metamorfose, tentando se encaixar e ser aceito na sociedade. A solução desse conflito só é dada quando Teleco retorna à casa do narrador, tempos depois que este o coloca na rua:

Estava, uma noite, precisamente colando exemplares raros, recebidos na véspera, quando soltou, janela adentro, um cachorro. Refeito do susto, fiz menção de correr o animal. Todavia não cheguei a enxotá-lo.

- Sou Teleco, seu amigo – afirmou, com uma voz excessivamente trêmula e triste, transformando-se em uma cotia. (RUBIÃO, 2010b, p. 58)

Segundo Chevalier e Gheerbrant (2012, p.176), o cachorro simboliza aquele que conduz o ser humano na noite de sua morte, mesmo tendo o guiado e o acompanhado todos os dias de vida, sendo comparado a um intercessor entre mundos e um guardião dos infernos. Dessa forma, quando na narrativa, a volta de Teleco na forma de um cachorro, pode ser lida como uma passagem para a morte. Ademais, as transformações de Teleco em animais estão relacionados a profundas mudanças. O coelho, para Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 541) também encontrado como lebre, é o primeiro animal que o personagem se transforma, e este simboliza a representação de animais lunares (com o hábito de se repousar durante o dia e manterem uma vida ativa durante a noite). Também são considerados intermediários entre mundos e símbolos de encarnação.

Logo, Teleco já não consegue mais controlar as suas metamorfoses, e no seio do amigo, volta a ser cuidado por ele assim como no início de sua amizade. Começa a agonizar, gemendo, sem se alimentar, mostrando que se encontrava em constante sofrimento:

Ante a mina impotência de em diminuir-lhe o sofrimento, abraçava-me a ele, chorando. O seu corpo, porém, crescia nos meus braços, atirando-me de encontro a parede.

Não mais falava: mugia, crocitava, zurrava, guinchava, bramia, trissava.

Por fim, já menos intranquilo, limitava as suas transformações a pequenos animais, até que se fixou na forma de um carneirinho, a balir tristemente. Colhi-o nas mãos e senti que seu corpo ardia em febre, transpirava. (RUBIÃO, 2010b, p. 59)

Temos aqui mais uma representação simbólica do personagem, uma vez que a partir da perspectiva de Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 189), o carneiro também tem sua representação com a morte. Visto que ele simboliza no cristianismo o Cordeiro de Deus; animal ofertado para sacrifício, oferecendo sua morte para a salvação. Esta passagem também pode representar a passagem da vida para a morte do personagem, pois logo em seguida, este vem a falecer:

Na última noite, apenas estremeceia de leve e, aos poucos se aquietou. Cansado pela longa vigília, cerrei os olhos e adormeci. Ao acordar, percebi que uma coisa se transformara nos meus braços. No meu colo estava uma criança encardida, sem dentes. Morta. (RUBIÃO, 2010b, p. 59)

Teleco tentou por toda a sua via vida se tornar um humano, mas é na morte que ele consegue sua verdadeira humanidade. Encontra-se a assim a morte como ruptura de toda uma vida conflitante e instável. Ademais, sua morte não é sem sentido uma vez que as pessoas acabam perdendo suas vidas por cobiças e ambições ou pelo grande desamor e pela não aceitação do outro e suas limitações:

Dessa forma, depreende-se um conflito interno entre as personagens, que sofrem a dor do viver, confrontadas pela transformação que é e está na própria realidade. Nada na vida é estático e fixo, no caso de Teleco nem mesmo as formas de seu corpo. A narrativa rubiana deixa antever a capacidade da mudança e o poder do sonho, porém a morte inadvertidamente rompe com a ordem caótica instaurada e aquele que parecia fadado ao eterno desejo de tornar-se homem vira um menino de aparência estranha. (SILVA, 2014, p. 105)

Sendo tabu ou não, a morte é um temor de todos. Contudo, uma vez que as sociedades estão em processos de mudanças, será que a forma como a morte é vista atualmente equivale a mesma forma de visão de nossos ancestrais? Para responder essa pergunta, é importante considerar a história da morte e como ela era vista. “A Morte na História é, à primeira vista, um

tema incongruente” (MARCÍLIO, 1983, p. 61)”. Os atos da sociedade do passado em se tratando da morte são fatores que instigam áreas de como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia. O novo comportamento social humano e sua insensibilidade coletiva nos fazem refletir a respeito.

Maria Luíza Marcílio (*Apud* ARIÈS,1983, p.62) cita que “foi Philippe Ariès que identificou que a morte acabou de ser banida, ocultada, proibida das preocupações do homem ocidental de nosso século: ela chega ser até algo obsceno, um verdadeiro tabu”. Sendo assim, o homem da atualidade acredita perpetuar a própria vida quando oculta a morte. A autora ainda expõe que os estudos de décadas feitos por Ariès em relação à morte, mostram as atitudes da sociedade desde a Idade Média até a atualidade, mostrando que a morte passou por “quatro tempos longos, na evolução do sentido coletivo da morte”. (MARCÍLIO, 1983, p. 63)

Em um primeiro momento, a morte era aceita durante a Idade Média, período em que o homem se socializava naturalmente com a morte, sem se preocupar com a direção futura dos corpos. Estes eram enterrados na mesma vala, sem qualquer identificação e sem um local específico. No século XII, na plenitude da Europa medieval, a mudança findada na morte leva a ser observada de maneira individual e dramática, com sepultura individual e identificada, localizada dentro de capelas mortálicas ou nas igrejas. Dessa forma, ela passa a ser caracterizada como mórbida e erotizada a partir do momento que o homem descobre sua própria morte, situação que perdura até próximo ao século XVIII:

Com o século da Luzes e o Barroco, a morte começa a ser dramatizada, exaltada. Toma sentido a ‘morte do outro’, e a morte assume o sentido de ruptura, passa a ser indesejável, embora admirada pela beleza que lhe dá o romantismo. A morte do século XIX é acompanhada, no leito do moribundo, por ritos e manifestações de choros, gestos dramáticos, uma atividade macabra, que o autor explica pela religião emotiva do catolicismo romântico ou do pietismo protestante. Surge o culto contemporâneo dos túmulos individuais ou familiares, da sepultura como propriedade particular e perpétua e o culto da saudade, com as periódicas peregrinações aos cemitérios. A civilização urbana e industrial intervém nas novas atitudes funerárias. (MARCÍLIO, 1983, p. 63).

Já nos anos 1950, percebe-se uma mudança severa nos sentimentos globais que perduram em torno da temática. A morte que até o momento era comum e fazia parte dos acontecimentos humanos, tende a extinguir-se, passa a ser proibida e vista como motivo de constrangimento. Nesse período, se motivam os falsos dizeres (mentiras) e passa-se a esconder a realidade da morte eminente em que se encontram os enfermos terminais. A companhia familiar que se tinha presente rumo à morte passa a ser solitária e hospitalar, e os corpos que

tinham um funeral de despedida junto aos entes queridos, tomam uma proporção de desaparecimento rápido e eficaz com a incineração:

A morte passa a ser um fenômeno técnico, dos médicos e da equipe hospitalar, não mais da família. Importa agora que se perceba o menos possível a morte ocorrida; manifestações de luto e emoções, são condenadas e abolidas; não se tem mais o direito de chorar a perda de entes queridos. A incineração é o meio mais eficaz e radical de fazer desaparecer e esquecer os restos do corpo, de anulá-los. A morte, neste nosso final de século, é um tabu, que substitui o tabu do sexo de há pouco tempo ou da era vitoriana. (MARCÍLIO, 1983, p. 63)

O quadro ainda se agrava uma vez que os eventos derradeiros não são os mesmos dependendo da situação econômica da família do morto, da idade e da forma em que se deu a morte:

A demografia histórica vem pondo em relevo, ainda, a existência da desigualdade social ante a morte. A morte dos ricos não é a mesma do pobre, e há ainda a morte dos bebês, das crianças, dos adultos, e dos idosos, da mulher e do homem, do servo e do escravo, a morte coletiva das epidemias, da fome, das guerras, a velha trilogia bíblica, que tanto pânico trazia às populações tradicionais, a morte individual, na média tão precoce, antes dos progressos médicos, sanitários e farmacêuticos. (MARCÍLIO, 1983, p. 64)

Outro ponto destacado por Marcílio (1983) é a forma como os registros eram feitos. Os registros paroquiais relatam e revelam um período em que não se tinha um controle da morte, esta que estava associada a epidemias devastadoras, vinda de diversos lugares e manifestada tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais. Período que havia uma taxa muito grande de mortalidade infantil e juvenil, além de que mais da metade da população não atingia maior idade. Em grande parte destes registros era um pároco que relatava de que era a morte. Por outro lado, os registros testamentais abarcavam um aglomerado de desejos quanto à entrega de seus bens, um desejo do indivíduo em vida, em uma declaração final que fosse executada após sua morte. Vemos, então, que a desigualdade perante a morte era evidente e percebida em vários níveis, em gênero, faixa etária, status social e raça. Desigualdades que eram notórias na sociedade tradicional, pois a morte dos homens que tinham liberdades não era igual aos que eram escravos, tanto na sua qualidade quanto na sua intensidade. Seja qual for a classe social ou faixa etária, todos os seres humanos terão seu contato com a morte, e mesmo sendo um tema evitado por tantos, a literatura, ou melhor, a literatura fantástica propicia uma melhor interação com esse tema.

Veiga é um autor que expõe essa temática em suas obras. Em “Tarde de sábado, manhã de domingo”, a morte é tratada como finitude, como o cessar da vida, no qual o narrador que é

um narrador-personagem que nos conta a história em que ele (Camilo) e mais três amigos adolescentes (Rosendo, Dorico e Josias) se reúnem para pescar. Em meio às aventuras de adolescentes, nadando, pescando e mudando de um local para outro, encontram-se com Josias, que os convida para irem até um rancho próximo. Eles concordam em ir com ele, mas no meio do caminho Josias é picado por uma cobra. Desorientados, eles resolvem levá-lo até um casebre abandonado, no intuito de lá conseguirem socorrer o rapaz. Mas nada disso acontece.

Depois do almoço preparei a vara de anzol e a latinha das minhocas e fiquei atento. Quando ouvi o assovio combinado, avisei minha mãe e fui encontrar Rosendo e Dorico na esquina. Dessa vez a gente ia experimentar o Poço da Manjerona, lugar fundo perigoso, mas muito carregado de peixe. (VEIGA, 2002c, p. 95)

Em meio à pescaria fraca e não ter pegado nenhum peixe, decidem mudar de local e procurar outro poço. Decidem ir pela estrada, devido ser mais limpa e conter menos mato, onde encontram Josias:

Recolhemos os anzóis, enrolamos a linha e fomos procurar outro poço. Para não entrar no mato fechado da beira do rio voltamos à estrada, me atrasei apanhando uns veludinhos, estava limpando um para comer quando ouvi trote de animal atrás. Dei caminho sem olhar, levei uma chicotada no ombro. Me virei, era Josias montado na besta de sela deles. (VEIGA, 2002c, p. 97)

Quando eles param na beira de um poço para descansarem e tomar água, deitados a sombra ouvem um grito de Josias: “Uma cobra! Me mordeu! Bem aqui no meu pescoço!” (VEIGA, 2002c, p. 100). Assim acontece a fatalidade e Josias não resiste e vem a falecer. Todos ficaram desorientados, e não sabiam o que fazer. Sentem-se, então, castigados por não terem retornado para casa quando deveriam:

É inconcebível para o inconsciente imaginar um fim real para nossa vida na terra e se a vida tiver um fim, este será sempre atribuído a uma intervenção maligna fora do nosso alcance. Explicando melhor, em nosso inconsciente só podemos ser mortos; é inconcebível morrer de causa natural ou de idade avançada. Portanto, a morte em si está ligada a uma ação má, a um acontecimento medonho, a algo que em si clama por recompensa ou castigo. (KUBLER-ROSS, 1985, p. 14)

Todos os seres humanos têm receio da morte, visto que esta ainda é uma questão com muitas indagações para a humanidade. E quando nos defrontamos com ela, não acreditamos ou fingimos que ela não está ali. E isto é o que acontece com Camilo quando vê que o amigo já está sem sinais de vida, parecendo um boneco. “Uma hora eu olhei para Josias e achei ele diferente, assim muito parado, como um boneco de massa que vi uma vez jogado num monte

de cisco. Senti um arrepio por dentro, mas não disse nada, eu não queria ser o primeiro a descobrir. (VEIGA, 2002c, p. 103)

O tema morte é um fator que afeta o psicológico humano, visto que o inconsciente ainda não tem maturidade para diferir algumas situações entre desejo e realidade. Assim, KUBLER-ROSS (1985, p. 15) ainda expõe é que não se pode discernir o desejo e a realidade no inconsciente.

Temos plena consciência de alguns dos nossos sonhos sem lógica, onde duas proposições diametralmente opostas coexistem lado a lado, perfeitamente aceitáveis nos sonhos, mas ilógicas e inimagináveis quando estamos acordados. Como nosso inconsciente não faz distinção entre a vontade de matar alguém pela raiva e o ato de tê-lo feito, a criança é incapaz de discernir isto. A criança que, de raiva deseja que a mãe morra porque esta não satisfaz seus desejos, ficará muito traumatizada caso isso venha, de fato, a acontecer, mesmo que não haja ligação alguma no tempo com seus desejos de destruição. Sempre assumirá parte ou toda culpa pela morte da mãe. Sempre repetirá para si e nunca para os outros: “Fui eu, sou responsável, fui má, por isso minha mãe me abandonou”. É bom lembrar que a criança reagirá do mesmo modo se vier a perder um dos pais por causa do divórcio, por separação ou abandono. A criança, não raro, vê a morte como algo não-permanente, quase não a distinguindo de um divórcio em que se pode voltar a ver um dos pais.

A morte é uma questão tratada de forma diferente de acordo com cada cultura e sociedade, afinal o morrer gera os mais variados comportamentos, pois cada sociedade possui um conceito e rituais. A sociedade hebraica acreditava que o morto era impuro e intocável, já os antigos indígenas americanos os consideravam como espíritos malignos, cabendo a cada cultura executar seus rituais específicos para cuidar dos mortos. Embora as sociedades tenham sido transformadas ao longo do tempo, percebe-se que “a morte constitui ainda um acontecimento medonho, pavoroso, um medo universal, mesmo sabendo que podemos dominá-lo em vários níveis” (KUBLER-ROSS, 1985, p. 17), e a única mudança obtida foi à forma de lidar e de conviver com a morte e o morrer.

A sensação que se tem é que todos querem fugir da morte, seja ela por uma pessoa próxima, seja para nós mesmos. Quando Camilo se defronta com a morte do amigo ele não tem outra vontade a não ser a de fugir desesperadamente daquele local. “Minha vontade era de sair dali correndo, para longe, toda a vida, sem parar” (VEIGA, 2002c, p. 104).

Kubler-Ross expõe também que embora a morte possa ter rituais e representações diferentes em relação a determinadas sociedades, por mais dolorosa que seja, não se deve isentar a participação das crianças perante este acontecimento. Permitir a participação delas nos assuntos e nos acontecimentos as fortalecem e as afastam do sentimento de solidão existente

neste momento doloroso, pois a inserção nas ações póstumas lhes oferece sensação de responsabilidade, conforto e de compartilhamento do luto.

É uma preparação gradual, um incentivo para que encarem a morte como parte da vida, uma experiência que pode ajudá-las a crescer e amadurecer. Isso contrasta muito com uma sociedade em que a morte é encarada como tabu, onde os debates sobre ela são considerados mórbidos, e as crianças afastadas sobre pretextos de que seria ‘demais’ para elas. (KUBLER-ROSS, 1985, p.18)

Mas a realidade geralmente é outra, pois nesse momento as crianças são encaminhadas para casa de familiares, lhes apresentando mentiras que elas não acreditam. Elas percebem que algo não está certo na medida em que os adultos se esquivam de indagações que fazem, só que em algum momento a criança vai se dar conta da mudança familiar. E dependendo de sua faixa etária e personalidade, sentirão um descontentamento irremediável, guardando esse episódio traumático e pavoroso, não mais tendo confiança nos adultos.

Recorremos aos eufemismos; fazemos com que o morto pareça adormecido; mandamos que as crianças saiam, para protegê-las da ansiedade e do tumulto reinantes na casa, isto quando o paciente tem a felicidade de morrer em seu lar; impedimos que as crianças visitem seus pais que se encontram à beira da morte nos hospitais; sustentamos discussões longas e controvertidas sobre dizer ou não a verdade ao paciente, dúvida que raramente surge quando é atendido pelo médico da família que o acompanhou desde o parto até a morte e que está a par das fraquezas e forças de cada membro da família. Há muitas razões para se fugir e encarar a morte calmamente. Uma das mais importantes é que, hoje em dia, morrer é triste demais sob vários aspectos, sobretudo é muito solitário, muito mecânico e desumano. (KUBLER-ROSS, 1985, p. 19)

Indubitavelmente, deve-se ter cautela em como tratar o tema da morte com crianças. Falar de morte para crianças ainda é uma tarefa de difícil execução, até porque tocar neste assunto é difícil entre os adultos. Por pensar que uma criança não está emocionalmente apta a falar da morte, grande parte dos adultos não sabe como agir diante dessa situação. Na perspectiva de Araújo (2006), para a criança, a morte sempre vai ser algo que desperta a curiosidade e a angústia. E por mais que lhe omitam a verdade, a criança sempre está atenta aos diversos acontecimentos relacionados à morte que são expostos constantemente, na mídia e redes sociais. A criança precisa de respostas para suas indagações, e muitas das vezes a omissão do adulto, que é mais confortável para ele, pode comprometer e prejudicar a criança. Dessa forma, se faz necessário deixar que elas questionem e se manifestem das mais diversas formas, ou em desenhos, brincadeiras ou desenhos. O importante é que as respostas direcionadas a elas

devem ser diretas e retiradas da própria vivência e experiências de sua vida e de acordo com sua capacidade de compreensão. Dependendo da resposta do adulto a criança pode ver o assunto como algo proibido, e ela precisa ter a compreensão de que não se sabe como e quando a morte virá, mas que ela vai chegar para todos.

A criança também precisa ter contato com a dor que a morte vem a causar, assim se faz necessário a liberdade para que ela fale sobre o assunto e compartilhe seu sentimento juntamente com os adultos. E a verdade que lhe é anunciada favorece no alívio da dor e contribui para a sua percepção da perda:

Não falar sobre essa morte com a criança com o intuito de protegê-la da dor, tem o efeito contrário, pois a criança percebe os fatos que lhes são ocultados, aumentando a angústia e a confusão, sendo esta uma das principais manifestações de sintomas patológicos na criança. (ARAÚJO, 2006, p. 64)

Segundo Yamaura e Veronez (2005), a conversa deve ser clara e franca, verdadeira, prevalecendo sempre a honestidade. O adulto deve estar pronto para responder dúvidas, compartilhar de suas emoções, além de considerar sua capacidade de compreensão em relação a morte e utilizar de uma forma verbal propícia a sua faixa etária emocional e cognitiva, mesmo que ainda não se encontre pesquisas relacionadas nesta área, em se tratando de faixa etária, para a sua comprovação. Entretanto, vale-se que as crianças devem compreender que o acontecimento, doloroso ou não, sendo de nossa vontade ou não, durante a vida há perdas, e isso deve ser considerado como algo natural. Pois mesmo que se tenha perdido o ente querido, este não deixa de existir dentro de nós.

Se por um lado, a temática sobre a morte é tão importante de ser mencionada, mas ao mesmo tempo é algo tão sensível, tão pouco enunciada, como ela seria vista na rede de ensino? Como levar esse assunto que deve ser introduzido na rotina humana desde a infância? De que forma levar um assunto tão doloroso as pessoas, principalmente às crianças?

Imagine tal tema em sala de aula, entre a curiosidade das crianças e o receio da professora em abordar o assunto. Há que se considerar as crenças religiosas que fazem da morte uma questão central, o provável embate a partir de visões diferentes professadas pelas famílias, a possível acusação de estímulo ao suicídio, o atual clima de vigilância constante no exercício da docência, dentre outros dispositivos de cerceamento. Por conta dessas razões, consideramos a abordagem do tema da morte em sala de aula como vinculada ao ensino de temas sensíveis, de questões socialmente vivas, de temas controversos ou questões delicadas. Cada sociedade tem as suas. (PEREIRA E SEFFNER, 2019, p. 149)

Na verdade, ainda existem muitas indagações acerca de se trabalhar essas questões em sala de aula, pois diante de um tema tabu e totalmente sensibilizado, o cuidado com a obra literária que vai chegar ao aluno também é de suma importância. É necessário que se considere o contexto em que o aluno está inserido para esse tipo de abordagem. Tal pode ser evidenciado ao considerarmos os dados que são fornecidos diariamente das mortes de jovens ocorridas por violência crescente no Brasil. “O tema da morte está lá, no meio social, e uma boa leitura poderá criar novas possibilidades de compreensão, efetuando deslocamentos de sentido na compreensão original” (PEREIRA E SEFFNER, 2019, p. 152). E nesta perspectiva, a literatura pode ser um importante caminho:

Considerando a família e a religião como instituições sociais de forte influência sobre os alunos e as alunas que frequentam as instituições de ensino, abordar a morte no contexto escolar pode ser caracterizado como um tema sensível em Educação. Diante de diferentes crenças e visões professadas em uma sala de aula, por conta da diversidade de pertencimentos do alunado, a intervenção docente pode ser considerada uma afronta às doutrinas desta ou daquela religião, aos valores desta ou daquela família. Contudo é impossível desviar-se de temas polêmicos na docência, pois é justamente a escola que permite às crianças e jovens tomarem contato com os outros modos de ser, de entender o mundo, de explicar os fenômenos. Também é a escola um espaço de escuta e debate de assuntos que eventualmente são proibidos em outras instituições sociais. Alunos revelam curiosidades e temores, e a escola é instituição que deve ser acolhedora para eles, que podem encontrar no professor ou na professora um adulto de referência. (PEREIRA E SEFFNER, 2019, p. 170)

A obra literária vem a ser fonte de reflexão e expressão dessa incógnita que é a morte, assim como ela também tem o poder de formar um indivíduo atento à vida, afinal, a literatura ocupa um lugar importante, pois “A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade” (COSSON, 2014, p. 50). No conto de Veiga em questão, a morte se encontra como um elemento insólito possivelmente pelo fato de as crianças atribuírem à ela uma certa magia. Josias estava morto, mas Camilo não acreditara no que realmente acontecera. Seu desejo era que Josias acordasse e que nada do que acontecera fosse realidade:

De vez em quando eu dava um cochilo e acordava assustado, cuidando ter ouvido a voz de Josias.
Como seria bom se Josias acordasse, assim como quem volta de um desmaio, pulasse da mesa e viesse conversar com a gente, rindo do nosso susto e contando tudo o que tinha passado... Depois nós quatro entrando na cidade como se nada tivesse acontecido... (VEIGA, 2002c, p. 106)

Mas não foi o que acontecera, restou apenas a dor e o anseio de como chegar com o rapaz morto até a cidade, e ainda mais como explicar o que acontecera. Perder seu amigo que estava ali, em um momento de diversão e saber que nunca mais compartilhariam de sua companhia pode ser algo bastante inaudito. Mais ainda: como deveriam conduzir a situação e chegar com Josias na cidade? Pensam em várias formas de se escaparem da responsabilidade, mas no final, trabalham juntos em prol da consideração e carinho que sentiam pelo amigo:

- Enterrar aqui? Sem caixão, sem reza? – disse Rosendo, sempre puxando para trás.
- O que é que tem? Já morreu mesmo, e não foi culpa nossa – disse Dorico.
- Isso não. Ele é nosso amigo, não podemos fazer isso. E pode também ser pecado. Temos que levar de qualquer jeito. (VEIGA, 2002c, p. 105)

A dor de quem fica também é impiedosa, independente da faixa etária, pois todos estão condicionados a passar por ela. Na narrativa, Camilo nos mostra a aflição de estar envolto daquela situação e quando avista a mãe de Josias, já de longe aguardando a chegada do filho, queria ter poderes mágicos para sumir naquele instante.

De longe avistamos D. Ritinha na porta olhando para um lado e para o outro. Foi ela nos ver e vir correndo para nós. Se eu pudesse sumir, ficar invisível, virar passarinho...
[...]. Rosendo caiu no choro, Dorico caiu no choro. Eu chorei mais forte porque vi a cara de D. Ritinha adivinhando e não querendo acreditar. Como se fosse uma combinação nossa, baixamos a vara com o saco perto dela e saímos correndo, perseguidos pelo grito dela, até hoje (VEIGA, 2002c, p. 108 – 109).

Essa é a importância de falar, de colocar em nosso cotidiano a temática da morte. A finitude da vida é algo inevitável, porém temos que estar familiarizados com o assunto.

Conforme exposto acima, apresentamos as sequelas e os traumas que a omissão deste assunto pode causar. Fica assim a nossa suposição, apontando estas formas menos agressivas e dolorosas para trabalhar com a literatura fantástica em sala de aula, e objetivando contribuir com pesquisas relacionadas a esse assunto.

4.4 Tecnologia em "A máquina extraviada" e fugacidade em "O ex-mágico da taberna minhota".

A humanidade, incansavelmente, sempre esteve em busca de mais e mais conhecimento, o que possibilitou tamanha evolução e progresso, bem como transformou o cenário do mundo em que habitamos.

Com o avanço da modernidade e dos conhecimentos tecnológicos, o homem começa a traçar um novo rumo para sua vida. Com o surgimento das indústrias, aludimos a um mundo cada vez mais tecnológico e moldado pelo sonho capitalista. Dessa forma, o homem começa a deixar a vida do campo para viver nas grandes cidades, e é notório nesse período que o homem parta rumo a um caminho irreversível, de tecnologia, progresso e modernidade.

Esses fatores contribuíram para a mudança no comportamento humano, pois foi o domínio da tecnologia que propiciou significativas alterações em seu modo de vida. Resultado de um processo de mão dupla, isso porque da mesma forma que as transformações tecnológicas vieram a contribuir diretamente nas mais diversas situações de favorecimento e conforto humano, elas também nos sujeitaram a situações inusitadas e problemáticas, conforme atestaremos nos contos “A máquina extraviada” (1967), de José J. Veiga; e “O ex-mágico da Taberna Minhota” (1947), de Murilo Rubião.

No conto “A Máquina extraviada” o narrador conta a história de uma cidade simples e interiorana em que certo dia, chega-se uma máquina que influencia na vida de todos os habitantes daquele local. A sua funcionalidade não é revelada, muito menos quem a solicita. Desde a sua chegada, tudo que está relacionado a máquina não é de conhecimento de nenhum morador, nem mesmo da autoridade local. Ela chega, é instalada sem nenhuma explicação ou orientação, despertando a inquietude e a curiosidade nas pessoas. Os habitantes se habitam à máquina, que se torna crucial para a população. Todo fato importante da cidade é comemorado aos pés da máquina. Ela adquire a admiração e o respeito de todos que não abrem mão de ela permanecer ali. Resta apenas o medo de um dia alguém a manusear, descobrir sua funcionalidade e ser retirada dali.

A partir da simplicidade da linguagem da obra de Veiga e a sua fácil assimilação pelo leitor, Lima e Silva (2017, p. 214 – 215) expõem que:

Dada a simplicidade de sua linguagem, a fluência da narrativa e a singularidade dos enredos que arquiteta, José J. Veiga tem sido elogiado pela crítica, que o considera um autor que retrata o sujeito do cotidiano, pois a sua língua é a do homem do interior, os seus temas derivam da terra, de sujeitos predominantemente interioranos. Todavia, José J. Veiga não é apenas um ficcionista empolgado pelo regionalismo. Sua produção literária estende-se, também, para o âmbito do fantástico, do misterioso e do absurdo. Por essa razão, a crítica considera que o livro de contos *A Estranha Máquina Extraviada* reflete a naturalidade de um espírito na posse de todos os seus recursos; suas experiências jogam perigosamente com elementos do realismo para tentar obter o insólito. Na obra supracitada, acontecimentos externos emergem como elementos invasores que são tratados como elementos maravilhosos, uma vez que as personagens apresentam quase os mesmo comportamentos das personagens das narrativas maravilhosas diante do

estranho, encantando-se com o elemento desconhecido, na medida em que conseguem compreender o seu sentido.

Evidenciado no conto de Veiga, o inaudito já se instaura a partir do momento em que uma máquina surge na pequena cidade sem explicação alguma. Fascinados e sem saber a sua serventia, os moradores a consideram como o elemento mais importante da cidade, e que possivelmente ela já tenha realizado até milagres. Para os moradores o crucial é que ela sempre permaneça naquele local, pois ela passa a ser motivo de curiosidade, alegria e até de inspiração:

Dizem que a máquina já tem feito até milagre, mas isso – aqui pra nós – acho que é exagero de gente supersticiosa, e prefiro não ficar falando no assunto. Eu – e creio que também a grande maioria dos munícipes – não espero dela nada em particular; para mim basta que ela fique onde está, nos alegrando, nos inspirando, nos consolando. (VEIGA, 2002b, p. 94)

Através do procedimento do reconto, um narrador personagem relata um fato inaudito a um compadre. Ele conta que em uma cidade sertaneja, quase sem nenhum acontecimento importante, uma máquina imponente chega àquele lugar e passa a ter algo de novidade para ser relatado: “Você sempre pergunta pelas novidades daqui deste sertão, e finalmente posso lhe contar uma importante. Fique o compadre sabendo que agora temos aqui uma máquina imponente que está entusiasmando todo mundo” (VEIGA, 2002b, p. 90), e que desacomoda todo o *status quo* de uma cidade calma e tranquila do interior:

No conto supracitado, J. J. Veiga utiliza o espaço de uma cidade interiorana como denúncia de uma sociedade perturbada pelo surgimento do novo, do desconhecido. Assim, o deslumbramento dos habitantes em torno do surgimento da máquina, que ninguém sabe ao certo de onde veio, quem a encomendou e qual sua funcionalidade, denuncia sobremaneira a sujeição do sujeito interiorano, inscrito num contexto bem diferente dos grandes centros urbanos e, portanto, alheio às transformações encetadas nesse espaço. Essas diferenças existentes entre a cidade grande e a cidade interiorana são marcadas pelo acelerado desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social, pois a rotina agitada e a rapidez com que as transformações ocorrem nos espaços metropolitanos divergem da tranquilidade e da simplicidade do interior, [...]. (LIMA E SILVA, 2017, p. 216 – 217)

Ouro fator que podemos evidenciar na obra supracitada é o comportamento exagerado dos moradores em relação à máquina. Se antes de sua chegada ainda havia interação entre os moradores (todos os acontecimentos importantes na cidade eram comemorados no coreto ou no campo de futebol), agora, com a presença da máquina, tudo se comemora em frente à ela, o que sob certos aspectos nos faz pensar a respeito de nossas sociedades, tomadas pela tecnologia. Há

uma passagem, no conto de Veiga, em que ocorre um acidente com um morador e a preocupação maior das pessoas é “salvar” a máquina, e não o homem:

Até agora o único acidente de certa gravidade que tivemos foi quando um caixeiro da loja do velho Adudes (aquele velhinho espigado que passa brilhantina no bigode, se lembra?) prendeu a perna numa engrenagem da máquina, isso por culpa dele mesmo. O rapaz andou bebendo em uma serenata, e em vez de ir para casa achou de dormir em cima da máquina. Não se sabe como, ele subiu à plataforma mais alta, de madrugada rolou de lá, caiu em cima de uma engrenagem e com o peso acionou as rodas. Os gritos acordaram a cidade, correu gente para verificar a causa, foi preciso arranjar uns barrotes e labancas para desandar as rodas que estavam mordendo a perna do rapaz. Também desta vez, a máquina nada sofreu, felizmente. Sem a perna e sem o emprego, o imprudente rapaz ajuda na conservação da máquina, cuidando das partes mais baixas. (VEIGA, 2002b, p. 93 -94).

A própria história das nações nos mostra que o progresso chega de forma avassaladora, não se importando com nada que se encontre em seu caminho. Isso pode ser relido, no conto de Veiga, quando a máquina chega na cidade causando grande rebuliço e mudanças. Dessa forma, podemos dizer que no conto de Veiga a chegada da máquina mimetiza a própria chegada do progresso e a modernidade:

A máquina chegou uma tarde, quando as famílias estavam jantando ou acabando de jantar, e foi descarregada na frente da Prefeitura. Com os gritos dos choferes e seus ajudantes (a máquina veio em dois ou três caminhões), muita gente cancelou a sobremesa ou o café e foi ver que algazarra era aquela. Como geralmente acontece nessas ocasiões, os homens estavam mal-humorados e não quiseram dar explicações, esbarravam propositalmente nos curiosos, pisavam-lhes os pés e não pediam desculpas, jogavam pontas de cordas sujas de graxa por cima deles e quem não quisesse se sujar ou se machucar que saísse do caminho. (VEIGA, 2002b, p. 90)

Ademais, assim como o progresso chega em nossas vidas, desde o momento em que a máquina foi instalada naquela cidade, nenhum dos moradores quisera se desfazer dela:

Estamos tão habituados com a presença da máquina ali no largo que, se um dia ela desabasse, ou se alguém de outra cidade viesse buscá-la, provando com documentos que tinha direito, eu nem sei o que aconteceria, nem quero pensar. Ela é nosso orgulho, e não pense que é exagero. Ainda não sabemos para que ela serve, mas isso já não tem maior importância. (VEIGA, 2002b, p. 92)

Atualmente, estamos rodeados de tecnologia de ponta, com aparelhagem que possibilita comunicação em tempo real e instantâneo em todo o mundo. Vida, trabalho, lazer. Tudo virtual. Realidade que até poucas décadas atrás era inimaginável. Toda essa realidade tecnológica acarreta uma série de questionamentos: somos dominadores da tecnologia ou escravos dela?

De uma forma geral, a modernidade “está comprometida com o progresso” (MARTINS, 2000, p. 17), ou seja, a modernidade se consome a partir do desenvolvimento econômico-social e pode ser vista a partir das disparidades sociais. Se por um lado temos benefícios, melhoria de vida, conforto em nossas rotinas, há também que se questionar certos prejuízos que a modernidade pode causar:

As misérias, como desemprego e o subemprego, os valores e as mentalidades produzidos pelo desenvolvimento dependente são partes integrantes da modernidade, embora de um ponto de vista teórico e tipológico não façam parte do moderno.

[...]

Se levarmos em conta a historicidade do homem, o homem como autor e protagonista de sua própria história, a história de sua humanização. Momento que, por sua vez, cobra do homem o tributo de sua coisificação, de seu estranhamento em relação a si próprio, no ver-se pela mediação alienadora de um outro que é ele mesmo, embora não pareça. A modernidade, porém, não é feita pelo encontro homogeneizante da diversidade do homem, como sugere a concepção de globalização. É constituída ainda pelos ritmos desiguais do desenvolvimento econômico e social, pelo acelerado avanço tecnológico, pela acelerada e desproporcional acumulação de capital, pela imensa e crescente miséria globalizada, dos que tem fome e sede não só do que é essencial à reprodução humana, mas também fome e sede de justiça, de trabalho de sonho, de alegria. Fome e sede de realização democrática das promessas da modernidade, do que ela é para alguns e, ao mesmo tempo, apenas parece ser para todos. (MARTINS, 2000, p. 18 – 20)

A modernidade pode ser a enunciadora das transformações socioculturais humanas, estas que o capitalismo cria, porém não consegue realizar. A partir da Segunda Guerra Mundial, o homem se torna ainda mais alienado, explorado. É nesse contexto que a modernidade se mostra como fator colaborativo à degradação humana, e é a partir dela e de suas características que se percebem os marcadores dos desencontros e das desigualdades sociais. Formação oriunda do conflito cultural “de disputa entre valores sociais, de permanente proposição da necessidade de optar entre isto e aquilo, entre o novo e o fugaz, de um lado, e o costumeiro e tradicional de outro” (MARTINS, 2000, p.22). Isto tudo conduz o ser humano a ser vítima da tecnologia e o torna uma peça contrária às pretensões modernas, tornado o homem carente, angustiado e impotente perante a esta ideia de progresso imenso e sem fim.

Martins (2000, p.24-25) ainda expõe que estes acontecimentos podem ser evidenciados na literatura brasileira e da mesclagem cultural, dimensão sociológica que é exposta na realidade de modo claro:

No caso latino americano e, sobretudo, brasileiro, a crítica constitutiva da modernidade vem do ‘hibridismo’ cultural, da conjunção de passado e presente, do inacabado e inconcluso, do recurso ao tradicionalismo e ao conservadorismo que questionam a realidade social moderna e as concepções que dela fazem parte e a mediatizam; a opressão e os absurdos do moderno, da racionalidade, da quantidade, do modismo, do transitório e passageiro como maneira permanente de viver e de ser. O inacabado e o incluso, a modernidade que não se completa, produziu no Brasil uma consciência social dupla, o diverso segmentado e distribuído nos compartimentos da cultura e da vida. É na literatura brasileira, mais do que nas ciências sociais, que essa dimensão sociológica fundamental de nossa realidade aparece de modo nítido.

Esse processo de modernidade que condiciona o papel humano na sociedade, possui um movimento incessável fazendo com que alguns sejam mais ágeis que outros, e que o capital seja o guia de todo o poder. Bauman (1999) observa que o capital se desloca mais depressa, de forma a estar sempre à frente de qualquer potência que venha a tentar contê-lo. Desta forma, o mundo se torna cada vez mais globalizado e as condições globais passam a afetar os blocos que se fracionaram com o desenvolvimento do capitalismo, estes que aparentam estar perdendo o controle da situação perante a globalização.

Nesse processo de globalização, percebe-se um “caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais [...]. A globalização é a nova desordem mundial” (BAUMAN, 1999, p. 67). A globalização não se refere ao que almejamos ou desejamos fazer, mas “diz respeito ao que está acontecendo a todos nós” (BAUMAN, 1999, p. 68). Como visto, a globalização tem o poder de afetar o indivíduo e seus fatores socioculturais. Esse mundo moderno pontua um tempo em que a tecnologia é a prioridade, uma vez que nada na humanidade pode existir sem a modernidade tecnológica, o que impossibilitaria a sobrevivência da vida humana atualmente, pois cada vez mais nos tornamos dependentes das praticidades que a tecnologia vem a nos oferecer.

É notório que os avanços tecnológicos, com aparelhos que possibilitam contatos e informações em tempo real favorecem a troca de informações instantaneamente por meio da velocidade cibernética, em tempo real. Um brasileiro pode interagir com uma pessoa que se encontra no Japão, por exemplo, sem nenhuma interferência, como se não houvesse milhares de quilômetros que os separasse.

Todas essas inovações promovem conforto a vida humana, pois se voltarmos um pouco no tempo e compararmos os meios de comunicação que existiam, evidencia-se que eles não possuíam a mesma eficácia, velocidade e precisão que se tem hoje. As cartas demoravam semanas, meses para chegar até o seu destino, já os telégrafos eram mais ágeis e chegavam em poucos dias. Embora fosse mais rápido, era menos utilizado, pois seu valor era exorbitante, uma

vez que era cobrado por letra/palavra digitada. Apenas o telefone conseguia ter uma velocidade maior, era possível dialogar com pessoas de diferentes lugares, mas ainda era caro e para poucas pessoas. Seja para o trabalho, educação ou lazer, é impossível para o ser humano abdicar desse mundo cibernético.

O fato é que o mundo não é mais o mesmo. Houve um período que as pessoas se reuniam e se sentavam nas portas de suas casas com seus amigos e familiares para repassarem suas histórias e vivências de seu passado através das transmissões orais (o que favoreceu a origem do gênero conto). Neste período, a humanidade não possuía nenhum tipo de tecnologia, nem mesmo a energia elétrica. Ao relatarmos esses acontecimentos, percebemos que tudo isso evidencia esse processo comportamental histórico-evolutivo humano e a sua total rendição/escravização à era virtual. Pierre Lévy tenta definir o que seria virtualização e como este veículo pode afetar o comportamento social (2011, p. 11-12):

Um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. A virtualização atinge mesmo as modalidades do estar junto, a constituição do nós: comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual... Embora a digitalização das mensagens e a extensão do ciberespaço desempenhem um papel capital na manutenção em curso, trata-se de uma onda de fundo que ultrapassa amplamente a informatização [...]. Ora, a virtualização constitui justamente a essência, ou a ponta fina, da mutação em curso. Enquanto tal, a virtualização não é nem boa, nem má, nem neutra. Ela se apresenta como um movimento do ‘devir do outro’ – ou heterogênese – do humano.

Lévy (2011) ainda nos mostra que corriqueiramente e de forma frequente o termo virtual é utilizado para representar o que não existe, enquanto a real seria a efetivação e a presença do material. O real volta-se para o ‘tenho’, enquanto o virtual se volta ao ‘terás’, ou seja, ao lado da ilusão, o que possibilita a convocação das variantes formas de virtualizações. Assim, percebe-se que o virtual não é oposto ao real, mas ao atual, e em relação a suas semelhanças, o real se volta ao possível enquanto o atual em nada se assemelha ao virtual. O que possibilita definir a virtualização como movimento contrário da atualização, se constituindo de um caminho de acesso do atual ao virtual.

A virtualização reinventa uma cultura nômade, não por volta do paleolítico nem as antigas civilizações de pastores, mas fazendo surgir um meio de interação sociais onde as relações se configuram com o mínimo de inércia. Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam ‘não presentes’, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográficos ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário. É verdade que não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, uma vez que sempre se inserir

em suportes físicos e se atualizar aqui ou alhures, agora ou mais tarde. No entanto, a virtualização lhes fez tomar a tangente. Recortam o espaço-tempo clássico apenas aqui e ali, escapando a seus lugares comuns ‘realistas’: ubiquidade, simultaneidade, distribuição irradiada ou massivamente paralela. A virtualização submete a narrativa clássica a uma prova rude: unidade de tempo sem unidade de lugar (graças as interações em tempo real por redes eletrônicas, às transmissões ao vivo, aos sistemas de telepresença), continuidade de ação apesar de uma duração descontínua (como na comunicação por secretária eletrônica ou correio eletrônico). A sincronização substitui a unidade de lugar, e a interconexão, a unidade de tempo. Mas nem por isso o virtual é imaginário. Ele produz efeito. [...]. São também os que estruturam a realidade social com mais força, e até com mais violência. (LÉVY, 2011, p. 20 – 21)

A partir de todas as considerações acima, percebe-se que o homem sempre se encontra em um processo de transformação, visto que a busca pelo conhecimento o possibilita a abertura de novas portas, de novos horizontes. Independente dos impactos sociais (positivo e/ou negativo), a busca é incessável. O homem busca sempre mais e mais dominar a tecnologia, a ciência, o conhecimento. Mas o que percebemos é que quanto mais se conhece e se aperfeiçoa em relação à tecnologia, virtualização e ciberespaço, maior é a escravização. De um lado percebemos as modificações sociais do ser humano em meio a vasta gama de conhecimento adquirido ao longo das décadas. E umas das transformações ocorridas ao longo do tempo é que o homem, diante das facilidades e dos confortos que a tecnologia veio a oferecer, tornou-se e vem se tornando cada vez mais individualista, questão que abordaremos a seguir no conto “O Ex-mágico da Tabela da Minhota”.

Para adentrarmos na narrativa, é necessário que lembremos que em suas obras, Rubião elabora uma nova realidade, a qual faz um deslocamento dos personagens para um universo semelhante ao do mundo real, mas em situações e elementos incomuns, “uma vez que o insólito muriliano é bastante diferente do que a historiografia literária brasileira havia registrado até então [...]” (AGUIAR, 2018, p. 100). Dessa forma, nas suas obras o insólito se faz pelo habitual e de forma natural. Mesmo sendo os acontecimentos mais surpreendentes, acabam sendo aceitos sem nenhum estranhamento:

No caso d’ “O ex-mágico da Taberna Minhota”, se deixarmos acreditar, o conto deixa de existir: não é um relato de situação insólita vivida, sonhada ou inventada por uma personagem que tenta nos persuadir a acreditar em sua história, mas uma espécie de compartilhamento de uma situação que ainda está sendo vivenciada por falsear, sua existência. O caráter de movimento dado pela escolha do autor em adotar o tempo presente como referência a história do mágico por ele mesmo contada, estabelece uma distância ao mesmo tempo com relação às histórias fantásticas – nas quais algo que “realmente” aconteceu é contado hesitando-se, contudo, em explicar o ocorrido pela lógica, pelo sonho ou pesadelo, pela loucura, pelo sobrenatural

ou outra via – e às histórias mágicas ou maravilhosas – nas quais se estabelecem novas regras de verossimilhança que não são as do mundo real e que se iniciam, geralmente, com “Era uma vez”, ou “Há muito tempo” etc. (MAGRI, 2009, p. 3 – 4, grifos da autora)

Em linhas gerais, o conto “O Ex-mágico da Taberna Minhota” narra a história de um mágico que leva uma vida descontente. Descontentamento que se dá quando percebe que já está de cabelos grisalhos e sua vida não tem nenhum significado. Enquanto trabalhando como mágico, mesmo tendo o reconhecimento do público, não encontra motivos para se alegrar. Decide então tirar a própria vida, mas todas as tentativas utilizadas são em vão. Até um dia descobrir que, se conseguisse se tornar funcionário público, conseguiria morrer aos poucos. Só que enquanto servidor público, acaba perdendo seus dons de mágico, se apaixona pela colega de trabalho e não é correspondido, e ainda corre o risco de ser demitido do serviço que agora faz-se necessário para ele. Tentando convencer o chefe da sua importância no setor, tenta utilizar de suas mágicas mas não obtém sucesso, levando-o a perceber que a magia se perdera em meios aos processos burocráticos da vida:

Na verdade, eu não estava preparado para o sofrimento. Todo homem, ao atingir certa idade pode perfeitamente enfrentar a avalanche do tédio e da amargura, pois desde a meninice acostumou-se às vicissitudes, através de um processo lento e gradativo de dissabores. Tal não aconteceu comigo, Fui atirado à vida sem pais, infância ou juventude. Um dia dei com meus cabelos ligeiramente grisalhos, no espelho da Taberna Minhota. (RUBIÃO, 2010a, p.21)

Parece até que tudo lhe foi extraído, antes mesmo de o personagem ter vivenciado e ter sido jogado ao acaso na sociedade, conduzindo-o a um descontentamento existencial. “O que poderia responder, nesta situação, uma pessoa que não encontrava a menor explicação para a sua presença no mundo? Disse-lhe que estava cansado. Nascera cansado e entediado” (RUBIÃO, 2010a, p. 21). Seus dons logo o fazem ser indicado a trabalhar em um circo, onde ali consegue sucesso e admiração do público com seus dons mágicos. O que o personagem tinha eram dons, não truques, pois no trecho abaixo fica evidenciado que suas mágicas são feitas “sem querer”.

As minhas apresentações em público não só empolgaram multidões como deram fabulosos lucros aos donos da companhia. A plateia, em geral, me recebia com frieza, talvez por não me exibir de casaca e cartola. Mas quando, sem querer, começava a extrair do chapéu coelhos, lagartos, os assistentes vibravam. Sobretudo o último número, em que eu fazia surgir, por entre os dedos, um jacaré. [...]. Os aplausos estrugiam de todos os lados, sob o meu olhar distante. (RUBIÃO, 2010a, p. 22)

Mesmo em meio a suas angústias ele consegue sucesso, o que não chega a sanar suas frustrações. Ainda entediado e descontente, se torna indiferente como mágico, não se comovendo com nenhuma reação humana de alegria ou de contentamento que vinha a proporcionar com suas mágicas:

O gerente do circo, a me espreitar de longe, danava-se com minha indiferença pelas palmas da assistência. Notadamente se elas partiam das criancinhas que me iam aplaudir nas matinês de domingo. Por que me emocionar, se não me causavam pena aqueles rostos inocentes, destinados a passar pelos sofrimentos que acompanham o amadurecimento do homem? Muito menos me ocorria odiá-las por terem tudo que ambicionei e não tive: um nascimento e um passado. (RUBIÃO, 2010a, p. 22)

Nota-se que o mágico, mesmo tendo a graça e atenção do público, não consegue felicidade, deixando evidente que sua popularidade o incomodava: “com o crescimento da minha popularidade, a minha vida tornou-se insuportável” (RUBIÃO, 2010a, p. 22). Ao longo da narrativa, os dons que lhe causaram sucesso (e também incômodo) vão se esvaindo, e isso passa a atormentá-lo ainda mais.

Às vezes, sentado em algum café, ao olhar cismativamente o povo desfilando na calçada, arrancava do bolso pombos, gaivotas, maritacas. As pessoas que se encontravam nas mediações, julgando intencional o meu gesto, rompiam em estridentes gargalhadas. Eu olhava melancólico para o chão e resmungava contra o mundo e os pássaros.

Se, distraído, abria as mãos, delas escorregavam esquisitos objetos. A ponto de me surpreender, certa vez, puxando da manga da camisa uma figura, depois outra. Por fim estava rodeado de figuras estranhas, sem saber que destino lhes dar. (RUBIÃO, 2010a, p. 22)

Esses tormentos e descontentamentos levam o mágico a desejar o final de sua existência. Ele tenta dar fim a sua vida, mas todas as suas tentativas não são efetivadas, sempre acontecia algo que o livrava da morte:

Numa dessas vezes, irritado, disposto a nunca mais fazer mágicas, mutilei as mãos. Não adiantou. Ao primeiro movimento que fiz, elas reapareceram novas e perfeita nas pontas dos tocos de braço. Acontecimento de desesperar qualquer pessoa, principalmente um mágico enfasiado do ofício.

Urgia encontrar solução para o meu desespero. Pensando bem, concluí que somente a morte poria termo ao meu desconsolo. (RUBIÃO, 2010a, p. 23)

Sem sucesso em se libertar de sua existência, encontra um homem que parece apresentar-lhe uma solução para seu problema. Ser funcionário público, diz o homem, pois ali sim, neste ofício ele morreria paulatinamente. Achando ter encontrado a solução para seus

problemas, o ex-mágico toma uma nova função. Engano foi o de acreditar que ali a encontraria. Sem obter o pretendido, se tornou mais aflito e desconsolado: “Não morri, conforme esperava. Maiores foram as minhas aflições, maior meu desconsolo”. (RUBIÃO, 2010a, p. 24). A nova função leva o ex-mágico a passar por outros conflitos: se apaixona pela colega de trabalho, “o amor que me veio por uma funcionária, vizinha de mesa de trabalho, distraiu-me um pouco de minhas inquietações” (RUBIÃO, 2010a, p. 25); passa a ter mais contato com as pessoas (o que para ele era um incômodo): “Quando era mágico, pouco lidava com os homens – o palco me distanciava deles. Agora, obrigado a constante contato com meus semelhantes, necessitava compreendê-los disfarçar a náusea que me causavam” (RUBIÃO, 2010a, p. 25); passa a ser perseguido pelo medo da demissão, quando por fim tenta fazer alguma mágica que venha a convencer o chefe, mas perdera os dons de a fazê-la. “Confiara demais na faculdade de fazer mágicas e ela fora anulada pela burocracia” (RUBIÃO, 2010a, p. 25).

Segundo Aguiar (2018, p. 102), há uma alteração no comportamento do personagem quando ele percebe que o não fazer mágica já não é mais de seu desejo, mas sim porque ele já não consegue fazê-la mais:

Percebemos nesse ponto que o protagonista passa de um estado em que pode fazer mágica, mas não quer, para o estado em que quer fazer mágicas, mas não pode. A parte final do conto retorna ao presente da narrativa: “Hoje sem os antigos e miraculosos dons do mago, não consigo abandonar a pior das ocupações humanas” (p.57). As últimas palavras são de desalento. O ex-mágico parece compreender, embora tarde, haver desperdiçado o dom de mudar o mundo.

Podemos metaforizar a tristeza do mágico como os indivíduos da sociedade moderna com crises internas e existenciais, levando-nos aos estudos de Bauman quando este aborda as sociedades líquidas: “Nesse sentido, a modernidade líquida está marcada pela fragmentação e não permanência de ideologias, posicionamentos, teorias, etc., o que influencia o homem e seus relacionamentos consigo próprio e com a sociedade” (BAUMAN, *Apud* AGUIAR, 2018, p. 103). Vemos, na contemporaneidade, que as relações humanas são voláteis e superficiais. Assim como o mágico de Rubião, nós também nos frustramos perante interações sociais líquidas e superficiais. Ademais, além dessa precariedade e do caos existencial dela decorrente, a passagem da modernidade sólida para a líquida está marcada pelo confronto entre as ideias de eternidade e infinitude. Quando a sociedade estava segura quanto às bases ideológicas, podia-se pensar em eternidade no sentido metafísico. A modernidade em crise, no entanto, não pode pensar em valores eternos, e sim na finitude (AGUIAR, 2018, p. 104).

Dessa forma, a obra rubiana tem os eixos da modernidade líquida, uma vez que a narrativa está carregada dos conflitos internos e das angústias existenciais humanas que foram agravadas nesse período.

De volta a ficção o ex-mágico pode ser entendido, então, como esse sujeito que não compreende a organização social na qual se vê inserido e que é obrigado a se tornar um refugiado de si mesmo. É o dono da taberna que o faz mágico, mas com a intenção única de resolver um problema seu – a necessidade de atrair clientes. É também ele que, não vendo mais lucro em manter o funcionário, o envia para o circo. Essas funções são atribuídas pelo outro e assumidas pelo protagonista, sem questionamentos. No entanto, ele não consegue compreender a sua função social e isso está representado nas sequências narrativas em que ele não se envolve com o público.

A não identidade resulta na nulidade do homem, condenando-o a uma existência sem razão de ser, na qual, inicialmente, os truques mágicos o aprisionam e o afastam da convivência social; e, depois, ocupando um lugar social no qual ele não se realiza. Ao final, o ex-mágico amargura a existência dolorosa de não encontrar espaço na sociedade, tampouco sobreviver fora dela. (AGUIAR, 2018, p. 106)

Ao falarmos em conflitos internos humanos, evidencia-se que a literatura pode ser o “lugar” onde o homem, independente do seu tempo, vai encontrar uma válvula de escape. É nela que há a identificação com os personagens assim como nas relações com a realidade em que o indivíduo está inserido. E ainda, é também nela em que o indivíduo se transforma e se localiza perante seu contexto histórico-social. Ao relacionarmos os dois contos, “A máquina extraviada”, de José J. Veiga; e “O ex- mágico da Taverna Minhota”, de Rubião, percebe-se que ambos se aproximam ao tentarem expor a condição humana em meio às transformações sociais. Enquanto a obra de Veiga explora o poder da máquina na humanidade e as transformações sociais decorrentes de sua chegada, o conto muriliano expõe os conflitos internos da pós-modernidade nos indivíduos.

E é este o intuito de nossa pesquisa: explorar a literatura fantástica contemporânea para despertar o prazer pela leitura, assim também para auxiliar na formação social do indivíduo nas mais diversas etapas da vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da hipótese de que assuntos delicados para o universo infantil, se trabalhados pelo viés do inaudito, podem propiciar interesse pela leitura e favorecerem o verdadeiro letramento literário. Pesquisamos o tema geral alinhavado em três eixos: o letramento literário, o gênero conto e a literatura fantástica e suas contribuições para a formação crítica dos leitores.

Inicialmente falamos sobre o letramento literário e suas colaborações, definições, contexto histórico, surgimento e as suas transformações perante as práticas sociais. Mostramos como sua utilização é importante em sala de aula. Seu impacto no Brasil se dá a partir do século XX, momento em que se começou uma nova perspectiva em relação à visão de leitura e escrita. Diante dessas mudanças, tanto a escolarização quanto o ensino da leitura e da escrita evoluíram com o tempo, tornando-se de extrema importância ser letrado em uma sociedade cada vez mais exigente.

A experiência com a leitura leva o leitor a uma forma diferenciada de ver as coisas, ampliando o seu campo social, emancipando-o. Dessa forma, entende-se que a função social da literatura emerge da experiência literária do leitor com sua vida prática, o que lhe oferece uma nova interpretação do mundo e com repercussão em seu comportamento social e cabe à escola exercer o papel principal para a realização dessa prática.

Já embasada nessas considerações de importância social, perscrutei a utilização do gênero conto enquanto favorecedor no processo de letramento. Sua forma estrutural favorece uma leitura fácil e rápida, possibilitando um maior interesse pelo hábito da leitura. Originário da tradição oral, o conto se destacou com o passar dos anos, evidenciando que o ato de contar resistiu ao tempo. Para muitos, o conto é uma forma de continuar a própria existência, ou seja, uma forma de repassar tradições e conhecimentos de uma geração para outra. Independente de suas transformações ocorridas ao longo do tempo, o gênero conto não perdeu sua essência e consegue ainda causar impacto no leitor, e sua utilização, no âmbito escolar, contribui para o crescimento do aluno durante seu processo de aprendizagem.

Especificamente vemos que através do surreal, podemos abordar assuntos delicados como angústia em meio aos avanços tecnológicos, opressões, desigualdades sociais e crises existenciais, bem como adversidades vividas pelas pessoas na contemporaneidade. Vimos que esses temas podem ser melhor explorados em sala de aula pelo viés do inaudito, afinal as narrativas que trazem elementos fantásticos reúnem, materializam e traduzem um mundo de desejos, possibilitando ao leitor identificação com os personagens, o que lhe possibilita uma reflexão de sua própria realidade.

Logo, percebemos também que com a análise dos contos de Veiga e de Rubião, todas as considerações e levantamentos acima expostos confirmam as hipóteses levantadas em nossa pesquisa. Nisso, o letramento literário a partir da literatura fantástica fomenta o gosto pela leitura, assim como propicia ao indivíduo uma nova projeção de seu futuro, pois o contato com a leitura fornece ao leitor um raciocínio crítico-reflexivo perante as situações que o mundo constantemente nos impõe.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marcela de Castro Ávila. A Banalização do Insólito na Modernidade Líquida: uma leitura d'o ex-mágico da taberna minhota, de Murilo Rubião. *Raído*, Dourados - Mato Grosso do Sul, v. 12, n. 29, p. 95-112, 2018. Semestral.
- ARAÚJO, Maria José Fernandes da Silva. Práticas Literárias na Escola a Partir do Gênero Conto. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. Ano 11, n 18, 2015.
- ARAÚJO, Paula Vanêssa Rodrigues. *Percepção de crianças sobre a morte e o morrer: estudo em uma unidade de oncologia*. Aracajú: Editora UFS; Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zarhar, 1999.
- CAMPEDELLI, Samira Youssef. *José J. Veiga*. In. VEIGA, José J. *Literatura Comentada*. São Paulo: Abril Educação. 1982. p. 100-103.
- CARMO, Aguinaldo Adolfo do. Considerações Sobre o Fantástico na Literatura. *Memento: Revista de Mestrado em Letras - Linguagem, Cultura e Discurso*, [s. l], v. 6, n. 1, p. 1-17, 2015. Semestral.
- CARNEIRO, Fabianna Simão Bellizzi. *Onde Vivem os Monstros: O Espaço da Alteridade na Narrativa Fantástica Contemporânea*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal de Goiás, Catalão.
- CARNEIRO, Fabianna Simão Bellizzi. O Letramento Literário Através de Narrativas de José J. Veiga. *Fólio - Revista de Letras: Vertentes e Interfaces II Estudos Linguísticos e Aplicados*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 381-400, 2018. Semestral.
- CARNEIRO, Fabianna Simão Bellizzi. Murilo Rubião e José J. Veiga e a oposição ao racionalismo nos contos “O lodo” e “Os Cascamorros”: breves considerações. *Letras & Letras*, [S.L.], v. 34, n. 2, p. 156-170, 27 dez. 2018. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/1163-v34n2a2018-10>.
- CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- CURY, Isabel. Vida e obra de Murilo Rubião. In. RUBIÃO, Murilo. *Obra Completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 7-12.
- DIAS, Kétsia Ferreira Viana Bezerra Dias. A Importância do Gênero Textual conto no Processo de ensino Aprendizagem a partir do Trabalho com a Roda de Leitura em Sala de Aula. *Anais*

do IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais. 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/110861416-A-importancia-do-genero-textual-conto-no-processo-de-ensino-aprendizagem-a-partir-do-trabalho-com-a-roda-de-leitura-em-sala-de-aula.html>. Acesso em: jul. 2020.

FAVEIRO, Mateus Senna. *As metamorfoses alegóricas nos contos insólitos Teleco, o coelhinho e Alfredo, de Murilo Rubião*. 2015. 54 f. TCC (Doutorado) - Curso de Letras, Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/8919/3/CT_COLET_2015_1_06.pdf. Acesso em: 08 nov. 2020.

GARCIA, Flávio e BATISTA, Angélica Maria Santana. Dos fantásticos ao Fantástico: um percurso por teoria do gênero. *Revista SOLETRAS*. Ano V, Nº 10. São Gonçalo: UERJ, jul./dez.2005. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4557/3333>. Acesso em: 02 jul. 2020.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria Do Conto*. São Paulo: Ática, 1985.

GRANDO, Katlen Bohm. O letramento de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. *IX ANPED SUL*, Caxias do Sul, v. 1, n. 1, p.02-17, ago. 2012. Anual. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/>. Acesso em: 16 abr. 19.

HELD, Jaqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. 7. ed. São Paulo: Summus, 1980.

JÚNIOR, Adilson Soares da Silva. O Insólito na Construção do Personagem: um processo de desumanização. In: GARCIA, Flávio; (Org.). *Murilo Rubião e a Narrativa do Insólito*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007. p. 14-26. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/livro_rubiao.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Ministério da Educação: 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2 ed. Campinas: Mercado das Letras, 1995. 294 p.

KUBLER-ROSS, Elisabeth. *Sobre a Morte e o Morrer*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1985.

LÉVY, Pierry. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: 34, 2010.

LÉVY, Pierry. *O que é o virtual?* 2. ed. São Paulo: 34, 2011.

LIMA, Michele da Silva; SILVA, Francisco Vieira da. Mistério e Fascínio: uma leitura do fantástico no conto "A Máquina Extraviada", de José J. Veiga. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 211-226, ago. 2017. Semestral. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhslinguistica>. Acesso em: 2 mar. 2021.

LOURENÇO, Daiane da Silva e MOURA, Wilson Rodrigues. A Função do Fantástico nos Contos de Murilo Rubião. *IV EPCT*. 2009. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_iv_epct/PDF/linguistica_letras_artes/01_LOUREN%C3%87O_MOURA.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

MACIEL, F. I. P e LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira e MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAGRI, Ieda. Murilo Rubião: conciliação insólita de cotidiano e sobrenatural. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, v. 1, n. 0, p. 1-10, 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/21762574-Murilo-rubiao-conciliacao-insolita-de-cotidiano-e-sobrenatural.html>. Acesso em: 3 abr. 2021.

MARCILIO, Maria Luiza. 1983. *A morte de nossos ancestrais*. In: MARTINS (org.), *A morte e os mortos*. [s.l.], [s.n.], p. 61-75.

MARÇAL, Romero Marçal. A Tensão entre o Fantástico e o Maravilhoso. *Revista Fronteira Z*. São Paulo, n.3, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/12541/9111>. Acesso em: 02 fev. 2020.

MARTINS, Antônio José Marques. *O Universo Fantástico na Produção contista de Mia Couto*: Potencialidade de leitura em alunos do ensino básico. Vila Real. 2006.

MARTINS, José de Souza. *A Sociedade do Homem Simples*: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Hucitec, 2000. 210 p.

MELO, Érico. *José J. Veiga Os cavaleiros de Platiplanto e A hora dos ruminantes*: guia do professor. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 28 p. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/pdfs/GuiaProf_JJVeiga.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. Letramento Literário na Sala de Aula: desafios e possibilidades. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.). *Alfabetização e Letramento na Sala de Aula*. Belo Horizonte: Autêntica, Editora Ceale, 2008. P. 103-119.

PATRINI, Maria de Lourdes. *A Renovação do Conto*: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005. 231 p.

PEREIRA, Aline Brustello e KHALIL, Marisa Martins Gama. O Espaço e o Fantástico na Obra de Edgar Allan Poe. *Revista Horizonte Científico*. Vol. 2, n 2, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/download/4025/3001>. Acesso em: 04 jul. 2020.

PEREIRA, Marcus Vinicius Mayer; SEFFNER, Fernando. Entre o dito e o não-dito: a morte na literatura infantojuvenil. *Textura*, [s. l], v. 21, n. 45, p. 148-174, 2019. Trimestral. Disponível em: http://c:/Users/Usuario/Download/ENTRE-O_DITO_E_O_NAO_DITO_A_MORTE_NA_LITERATURA_IN.pdf. Acesso em 19 jan. 2020.

PIMENTE, Luanda Moraes. The IN FANTASTIC. *Nucleus*, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 49-56, 30 out. 2014. Fundacao Educational de Ituverava. <http://dx.doi.org/10.3738/1982.2278.1000>. Acesso em: 05 jan. 2021.

PUCHALSKI, Francine Bystronski. *Perspectivas para o ensino de literatura: o espaço do gênero conto e sua abordagem em livros didáticos*. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 53 p. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115692/000956352.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 abr. 2020.

RAMÓN, Micaela. Promoção de competências linguísticas-literárias e o conhecimento de si: o indivíduo em busca do seu mundo (Uma leitura de Artur e a palavra mágica). In: ACTAS DO I ENCONTRO INTERNACIONAL, 1., 2003, Braga - Portugal. *A criança, a Língua e o Texto Literário: Da investigação às práticas*. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna da Universidade do Minho, 2003. p. 375-383. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277029567_A_crianca_a_lingua_e_o_texto_literario_da_investigacao_as_praticas_actas. Acesso em: 2 jul. 2020.

RAMOS, Juliana. A Literatura Fantástica Enquanto Entrelugar E A Importância Do Leitor Para Essa Configuração. In: XIV ABRALIC, 2014. Belém - Pará: Anais Eletrônico, 2014. p. 1-15. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10887238-A-literatura-fantastica-enquanto-entrelugar-e-a-importancia-do-leitor-para-essa-configuracao.html>. Acesso em: 14 jun. 2020.

REZENDE, Irene Severina. "O Lodo" e Seu Substrato Fantástico. *Revista Ecos*, [s. l], v. 8, p. 23-29, dez. 2009.

REZENDE, Irene Severina. *O Fantástico no contexto sócio-cultural do século XX: José J. Veiga (Brasil) e Mia Couto (Moçambique)*. 2008. 241 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo (Ffch), São Paulo, 2008. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-24092009-151407/publico/IRENE_SEVERINA_REZENDE.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

ROAS, David. O Fantástico Como Problema de Linguagem. In: ALVES, Maria Claudia Rodrigues; HATTNER, Alvaro Luiz; RAMOS, Maria Celeste (Orgs.). *Pelas Veredas do Fantástico, do Mítico e do Maravilhoso*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica; São José do Rio Preto, SP: HN, 2013. p. 61-76. Disponível em: http://editorahn.grupohn.com.br/wpcontent/uploads/sites/16/2014/01/Fantastico_PDF.df. Acesso em 09 set. 2020.

ROAS, David. *A Ameaça do Fantástico: aproximações teóricas*. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2014. 215 p.

RODRIGUES, Selma Calasans. *O Fantástico*. São Paulo: Ática, 1988. (série princípios).

RUBIÃO, Murilo. *Murilo Rubião: obra completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RUBIÃO, Murilo. O Ex-mágico da Taberna Minhota. *Murilo Rubião: obra completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a. p. 21-26.

RUBIÃO, Murilo. Teleco, o coelhinho. *Murilo Rubião: obra completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b. p. 52-59.

RUBIÃO, Murilo. O lodo. *Murilo Rubião: obra completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010c. p. 67-75.

SILVA, Luciana Moraes da. *Metamorfoses: o coelho-homem ou homem-coelho*, de Murilo Rubião. *A Cor das Letras: Vertentes do insólito nas literaturas das Américas*, Feira de Santana, Ba, n. 15, p. 91-106, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/viewFile/1420/pdf>. Acesso em: 03 dez. 2020.

SILVA, Mirleide Andrade; COSTA, Edivaldo da Silva; COSTA, Aline Alves. CONHECIMENTO CIENTÍFICO E SENSO COMUM: uma abordagem teórica. In: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 7., 2013, São Cristóvão - Sergipe. São Cristóvão: Anais Eletrônico, 2013, p. 1-7. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9718/96/95.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 124 p.

SULZBACH, Samuel. A Realidade em Murilo Rubião. *Revista Clóvis Moura de Humanidades*, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p. 71-83, 2 jun. 2017. Disponível em: <https://revistacm.uespi.br/revista/index.php/revistacmuespi/article/view/206/56>. Acesso em: 9 abr. 2020.

TEIXEIRA, Adriana dos Santos. *Murilo Rubião: uma aventura solitária na literatura*. 2006. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras: Teoria Literária e Crítica da Cultura Mestrado em Letras, Departamento de Letras, Artes e Cultura, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2006. Disponível em https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestletras/DISSERTACOES/MURILO_RUBIAO.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. 103 p.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à Literatura Fantástica*. Digital Source. 1980. Disponível em: <http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>. Acesso em: 30 mai. 2020.

TORRES, Wilma da Costa. O Conceito da morte na criança. *Psicologia da Cultura*, Rio de Janeiro, p. 9-34, 1979. Trimestral. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/view/18239/16986>.

VEIGA, José J.. *A estranha máquina extraviada: contos* / José J. Veiga. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertarand Brasil, 2002.

VEIGA, José J.. Os cascamorros. *A estranha máquina extraviada: contos* / José J. Veiga. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertarand Brasil, 2002a. p. 73-78.

VEIGA, José J.. A máquina extraviada. *A estranha máquina extraviada: contos* / José J. Veiga. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertarand Brasil, 2002b. p. 90-94.

VEIGA, José J.. Tarde de sábado, manhã de domingo. *A estranha máquina extraviada: contos* / José J. Veiga. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertarand Brasil, 2002c. p. 95-109.

VIANA, Nildo. *Senso Comum, representações sociais e representações cotidianas*. Baurú: Edusc, 2008.

WERNER, Mariza Cristina Hirsch. *O Conto na sala de Aula: resgatando o gosto pela leitura*. 2016. Disponível em: <http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2016/03/o-conto-na-sala-de-aula-resgatando-o.html>. Acesso em: 06 mai. 2020.

XAVIER, Gisele Silva. *Literatura fantástica e formação de leitor: o que revelam os estudos?* 2017. 39 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/6250/1/Literaturafant%C3%A1sticaformac%C3%A7%C3%A3o_Monografia_2017.pdf. Acesso em: 4 jun. 2020.

YAMAURA, Luciana Parisi Martins; VERONEZ, Fulvia de Souza. Comunicação sobre a morte para crianças: estratégias de intervenção. *Psicologia Hospitalar*, Adamantina, p. 79-93, 14 jan. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ph/V14N1/14n1a05.pdf>

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. p. 71-88.