

‘A FUGA’, DE CLARICE LISPECTOR: O LETRAMENTO LITERÁRIO EM TURMAS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Maria Cynara Leleu da Costa²

Resumo: Este trabalho visa apresentar proposta de letramento literário a partir do conto ‘A fuga’, de Clarice Lispector. Os marcos teóricos de Massaud Moisés, Julio Cortázar, Ricardo Piglia, Isabel Solé, Magda Soares, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz fundamentaram os condicionantes didáticos adotados para a leitura literária direcionada às turmas do nono ano do Ensino Fundamental. A partir de estratégias como Roda de Conversa, Leitura Compartilhada, Tempestade de Ideias e Oficina Pedagógica, espera-se despertar, nos alunos, conhecimentos sobre o gênero conto, aumentar sua capacidade crítica, além das habilidades sociocognitivas e os vínculos mantidos entre texto e contexto. Neste sentido, a proposta da sequência didática ora sugerida pretende incentivar uma maior participação dos estudantes nas aulas de literatura, nas quais a reflexão sobre a realidade, a discussão sobre a função da arte e o aprendizado sobre o conto concorram para ressaltar como a ficção traceja caminhos que levam a uma melhor percepção do Outro e da vida.

Palavras-chave: Conto. Letramento literário. Sequência didática. Estratégias de ensino.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de alfabetización literaria a partir del cuento 'A fuga', de Clarice Lispector. Los marcos teóricos de Massaud Moisés, Julio Cortázar, Ricardo Piglia, Isabel Solé, Magda Soares, Bernard Schneuwly y Joaquim Dolz fundamentaron las condiciones didácticas adoptadas para la lectura literaria dirigida a las clases de noveno grado de la Enseñanza Fundamental. A partir de estrategias como Círculo de Conversación, Lectura Compartida, Tormenta de Ideas y Taller Pedagógico, se espera despertar en los estudiantes conocimientos sobre el género del cuento, incrementar su capacidad crítica, además de las habilidades sociocognitivas y los vínculos que mantienen entre texto y contexto. En este sentido, la propuesta de la secuencia didáctica ahora sugerida pretende incentivar una mayor participación de los estudiantes en las clases de literatura, en que la reflexión sobre la realidad, la discusión sobre la función del arte y el aprendizaje sobre el cuento contribuyen a resaltar cómo la ficción traza caminos que conducen a una mejor percepción del Otro y de la propia vida.

Palabras clave: Cuento. Alfabetización literaria. Siguiendo la enseñanza. Estrategias de enseñanza.

1 Introdução

Como expressão de um pensamento, a literatura, em seu sentido mais amplo, é a representação recriada da realidade que toca no imaginário do escritor e no emocional de quem o lê, possibilitando que, dentro da trama ficcional, o leitor encontre

¹Artigo apresentado ao curso de Licenciatura em Letras Português – Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito para a conclusão da graduação, sob a orientação de João Batista Pereira.

² Graduanda do curso de Licenciatura em Letras Português – Espanhol da UFRPE.

no personagem, no espaço, no narrador, no tempo, nas ações ou no enredo parte da sua própria história. Como toda narrativa, o conto desperta no leitor emoções que se intensificam no folhear das páginas; todavia, há uma particularidade desse gênero que eleva a tensão: o inesperado que irrompe ao final da história. Como a brevidade da ação é outra especialidade do conto tradicional, esse gênero torna a leitura interessante e epifânica, à medida que revela o oculto e o improvável da história. E, a partir dessa genialidade, a literatura causa no leitor expectativas a ponto de induzi-lo a formar previsões acerca, por exemplo, da personagem e do que se espera dela, como em ‘A fuga’, relato em que Clarice Lispector centra toda sua atenção na personagem que vive um caos interior. Por isso, o efeito de significação em torno da temática é outra chave do conto; a partir dele o leitor se desvincula daquilo que acreditava e de suas hipóteses, ao ser impactado pela realidade oculta da narrativa.

De modo geral, antes de adquirir valor semântico de gênero ficcional, a palavra *conto* significava a “ação de contar”, “enumerar” e “narrar acontecimentos”, havendo uma imprecisão cronológica do seu surgimento. Alguns estudiosos especulam que os primeiros escritos datam de bem antes de Cristo, a partir de episódios bíblicos, como a ressurreição de Lázaro, o conflito entre Caim e Abel e as histórias acerca de Rute. Desentendimentos à parte, o conto como gênero ficcional revela o que a literatura tem de melhor a oferecer ao leitor: o imaginário transfigurado da realidade, transportando aquele que lê para uma experiência única e profunda. Nessa fuga do “eu” ao encontro do desconhecido, o leitor é inconscientemente confrontado com a outra realidade, na iminência de fazê-lo se identificar, por não parecer diferente da sua, ou se comover.

Nesse entremeio, este artigo tem como propósito refletir sobre a importância do gênero conto para o ensino da literatura em sala de aula, apresentando como proposta uma sequência didática direcionada para turmas do nono ano do Ensino Fundamental, norteada pelo conto ‘A fuga’, de Clarice Lispector. O que se pretende é reconfigurar a finalidade para a qual os textos literários são utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, sugerindo estratégias como Rodas de conversa, Leitura Compartilhada, Tempestade de Ideias e Oficina Pedagógica, que ampliam as possibilidades de aprofundamento do gênero e conduzem o texto não como uma simples leitura, e sim como uma leitura literária. Por conseguinte, a revisão dos documentos oficiais corrobora para repensar as metodologias de ensino atuais que versam tão somente acerca do uso da literatura para praticar a leitura e a escrita em

sala de aula, mantendo-se alheio ao sentido literário desses textos. Assim, espera-se que as aulas de literatura sejam mais do que momentos de leitura, que despertem no leitor a curiosidade, o senso crítico, a criatividade e o interesse na arte literária.

2 Justificativa

Marisa Lajolo, na obra *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, afirma que a literatura, responsável por despertar no sujeito o imaginário, a sensibilidade crítico-reflexiva e, ainda, a expressão viva de seus anseios e hábitos necessários para construir sua identidade, é essencial no processo de ensino-aprendizagem dos alunos: “o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se dela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.” (LAJOLO, 2008, p. 106). Um indivíduo adepto da leitura literária, consequentemente, desadormece seu “eu” e seus valores a partir de experiências com outros “eu” e é impactado de fora para dentro para, assim, revelar-se de dentro para fora. No entanto, não vemos essa importância da literatura ser aplicada como prática pedagógica em turmas do Ensino Fundamental; ao contrário, o uso de textos literários em sala de aula tem outro propósito: exercitar a leitura e a gramática nas disciplinas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, entendemos que o estudo aprofundado do gênero literário é essencial na construção da compreensão leitora do aluno, visto que a literatura, por representar a manifestação viva de um povo, de sua cultura e, em particular, do indivíduo, corrobora significativamente no processo de conexão entre mundo e o aluno e desse na estruturação do sentido dos textos. Assim sendo, o *corpus* é corresponsável para pôr em prática o letramento literário, ainda que seu uso, em sala de aula, seja um percalço para muitos professores e estudantes, pois, enquanto esses se mostram desmotivados quanto ao hábito da leitura, aqueles se veem desgastados diante da tarefa incessante de formar leitores ativos.

Para tanto, o professor, vendo-se diante de alunos alheios a um estudo mais sério dos textos, opta por atividades superficiais ou pouco criativas, que dificultam o processo de desenvolvimento cognitivo do estudante. No entanto, pensando em mudar essa realidade, o ensino a partir do letramento literário promove a inserção do aluno numa época, momento e lugar até então desconhecidos, agregando novas

experiências e ideias, conhecimentos sobre a obra, o autor e o seu estilo; além de fazê-lo perceber outros universos que se abrem com a leitura. Assim, o aluno precisa estabelecer uma interação com o texto, estar motivado antes, durante e após a leitura, sentir prazer por ler, em saber o porquê de estar lendo e, sobretudo, compreender de tal forma que consiga fluir com uma leitura independente, assumindo autocontrole sobre ela e demonstrando capacidade de extrair o sentido do texto.

3 Objetivos

3.1 Objetivo Geral

- Despertar a compreensão do literário nos alunos do nono ano do Ensino Fundamental por meio do conto 'A fuga', de Clarice Lispector.

3.2 Objetivos Específicos

- Fomentar a discussão literária em sala de aula acerca do conto 'A fuga', de Clarice Lispector.
- Favorecer o reconhecimento dos elementos da narrativa: tempo, espaço e narrador no conto em análise.
- Propor a leitura crítica do texto literário, destacando a representação feminina em torno da personagem.
- Promover a interação leitor-narrativa, valendo-se de estratégias didáticas que possibilitem ao aluno construir a compreensão do texto literário, a fim de estabelecer uma ponte entre o ficcional e a realidade.

4. Fundamentação Teórica

É perceptível, como diz Magda Soares em *A Escolarização da Leitura Literária*, que a literatura, ao ser inserida na escola, sofre um processo de escolarização, pois nesse ambiente o objetivo é a "ordenação de tarefas e ações" para o aprendizado de conteúdos preestabelecidos. Todavia, transformar o "literário em escolar" não significa privilegiar certos autores e, muito menos, fragmentar partes do texto e desconstruir o

sentido, a ilustração, o suporte e a obra como todo. Desse modo, pensar numa adequada escolarização da literatura é entender que:

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*. (SOARES, 2011, p. 43-44)

Disso, podemos inferir que ensinar literatura em sala de aula, conforme afirma Soares (2011), não se resume a trabalhar alguns textos literários de determinados autores, pois, embora haja a compreensão do nível de complexidade de uma obra, a forma como a literatura é introduzida, explorada e orientada junto aos alunos torna o letramento literário possível na escola:

Uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada, sobretudo porque se forma o conceito de que literatura são certos autores e certos textos, a tal ponto que se pode vir a considerar como uma deficiência da escolarização o desconhecimento, pela criança, daqueles autores e obras que a escola privilegia... quando talvez o que se devesse pretender seria não o conhecimento de certos autores e obras, mas a compreensão do literário e o gosto pela leitura literária (...) (SOARES, 2011, p. 28)

Desse modo, é necessário conhecer os diferentes gêneros literários e desenvolver a compreensão leitora do texto: estrutura, discurso, produção, autoria; isto é, a obra em sua completude. Mas, para isso, é fundamental não somente um bom planejamento das aulas, definindo os objetivos, os conteúdos e o que se espera do aprendizado; como também, a escolha do *corpus* adequado a cada faixa etária; as estratégias de ensino como ferramentas pedagógicas para a condução das aulas e, notadamente, as sequências didáticas, que nortearão as atividades para um melhor aproveitamento do gênero literário a ser estudado. Não por acaso, Dolz e Schneuwly (2011, p. 97) no livro *Gêneros orais e escritos na escola*, lembram que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Pensando nisso e entendendo que o aprendizado da arte literária permite que o aluno se conecte com sua realidade, embora imerso no imaginário da obra, ultrapassando os limites do texto, veremos adiante algumas considerações sobre o conto como gênero literário, o que deu margem para a escolha do *corpus* intitulado ‘A fuga’, de Clarice Lispector, como proposta de letramento literário para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Apresentaremos, ainda, apontamentos acerca dos documentos oficiais que regem o ensino de literatura nesta fase escolar no Brasil, bem como os mecanismos para a condução de um bom aprendizado e de uma leitura produtiva dos textos ficcionais em sala de aula.

O conto como gênero ficcional

Diferentes acepções sobre o conto atravessam os tempos com pressuposições acerca de sua origem a partir dos primeiros escritos e, porventura, de sua prática. Ao traçar um perfil histórico, Massaud Moisés, em *A Criação Literária*, aponta teorias sobre a ascendência desse gênero que desafia limites geográficos e cronológicos, partindo desde o misticismo pré-histórico indiano, ou até antes de Cristo, ao mais moderno plano da narrativa ficcional. Não se sabe ao certo há quanto tempo ele existe, o que explica a sua metamorfose semântica. Na Idade Média, sua etimologia referia- se à ação de contar, enumerar; mais tarde, o seu significado mudou para descrever acontecimentos. Em meio a esse jogo semântico, como narrativa ficcional, o conto mistura-se com a novela e o romance, mas sem perder sua essência:

É que, nas palavras de um romancista atento à especificidade do seu ofício, “uma personagem de romance jamais pode ser confinada nos limites estreitos do conto, assim como a personagem do conto jamais pode ser alargada até as dimensões do romance sem qualquer alteração em sua natureza. (MOISÉS, 2006, p. 39)

Diferenciando-se dos demais gêneros, o conto é geometricamente oval, fechado, dotado de único drama, de uma unidade de conflito e, por sua vez, de uma única ação. Essa performance é, por excelência, o ofício do contista, pois o exagero e o excesso de ações tornam a história mutável e aberta para várias possibilidades de interpretações do leitor, causando expectativas desnecessárias, preenchendo linhas com descrições que apenas ocupam espaços dentro da narrativa:

A existência de uma única ação, ou conflito, ou ainda de uma única “história” ou “enredo”, está intimamente relacionada com a concentração de efeitos e de pormenores: o conto aborrece as digressões, as divagações, os excessos. Ao contrário: cada palavra ou frase há de ter sua razão de ser na economia global da narrativa, a ponto de, em tese, não se poder substituí-la ou alterá-la sem afetar o conjunto. (MOISÉS, 2006, p. 41)

Assim sendo, o contista é um verdadeiro economista de palavras de tal modo que, conforme aponta Moisés (2006), atinja a brevidade da narrativa (com começo, meio e fim bem delineados) e a unicidade de seus elementos. Esses, por sua vez, organizam-se de modo que uma única ação movimente a história em torno de uma personagem, a qual deve estar situada num determinado espaço e tempo para que o enredo se complete.

Em outro sentido, Júlio Cortázar, na obra *Valise de Cronópio*, afirma que, para que tudo aconteça dentro daquele pequeno universo fechado e restrito, a noção de espaço dentro do conto define o limite da narrativa. Sendo assim, a sua primazia é o foco naquilo que é essencial, significativo, que desperte no leitor a capacidade de aprofundamento na obra literária. E essa limitação possibilita ao contista pensar não somente em escrever uma história por escrever simplesmente, mas, mais que isso, faz projetar em si mesmo a construção de uma narrativa em que se faça presente sua tríade basilar: a significação, a intensidade e a tensão. O autor aponta que a unidade de significação não está atrelada à escolha de um tema, mas ao efeito de significação que esse tema causa no leitor ao ser surpreendido ou impactado com a história contada, o que implica na desconstrução daquilo que se acreditava ou se esperava. Para estabelecer essa sutil conexão entre o leitor e o conto, são indispensáveis as intensidade e tensão da narrativa como técnicas para justificar essa fuga involuntária do leitor como convite para mergulhar nesse gênero literário, o que permite a quem o lê desvincular-se do mundo real e regressar depois de algumas páginas de forma revigorada, comovida pela história e, sobretudo, privilegiada pela descoberta do novo: “Um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta.” (CORTÁZAR, 2008, p. 153.).

Sintetizando a proposta do autor: pensar nessa significação é compreender a função imprescindível da intensidade e da tensão num conto. À medida que a

intensidade visa a rejeitar tudo aquilo que venha a preencher desnecessariamente o curso da narrativa, evitando perder tempo e espaço com elementos secundários que pouco ou nada contribuirão para o efeito da significação, a tensão busca construir vagarosamente uma zona proximal entre o leitor e o conto, na qual, ainda que aquele não esteja preparado ou subentenda o que há por vir, de algum modo, desenvolva uma crescente motivação e interesse em conhecer o final da história.

É no desfecho do conto que o contista deposita toda a sua carga para satisfazer o leitor e demonstrar que valeu a pena aguardar pelo final improvável e inesperado causado pela tensão construída ao longo da história. Ricardo Piglia, no livro *Formas Breves*, diz que essa intencionalidade decorre do fato de que há sempre, num conto, duas histórias: uma explícita e outra oculta, embora condensadas, em que a secreta se revela ao final da narrativa de forma surpreendente. Trata-se da presença de dois relatos sobrepostos e interligados, que se desvinculam quando o conto está por ser encerrado e o oculto manifesta-se: “O conto é construído para revelar artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permite ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta.” (PIGLIA, 2004, p. 94). As duas histórias, a inicialmente interpretada pelo leitor ao longo da leitura e a oculta, descoberta por ele ao final do enredo, demonstram que a segunda - verdadeira - encerra a primeira - falsa - num jogo de ilusão a partir de uma leitura equivocada do real, permitindo agora o efeito de sentido dos fatos narrados. Isso não quer dizer que o conto se constitua de um único drama seja falsa; pelo contrário, há uma história, compreendida pelo leitor a partir das impressões construídas que se encontram na superfície da narrativa, que, posteriormente, é anulada quando a história que estava opaca se releva.

Essa construção de sentido, num movimento de negação do que se pensava inicialmente, permite entender que o conto, por si só, não se faz sem que o contista crie duas tramas – uma visível, aparente, interpretada pelo que se lê na superfície, e outra elíptica, circunscrita num plano paralelo até então imperceptível –, em que o leitor se veja confrontado no final da história.

A arte de narrar é uma arte da duplicação; é a arte de pressentir o inesperado; de saber esperar o que vem, nítido, invisível, como a silhueta de uma borboleta contra a tela vazia. Surpresas, epifanias, visões. Na experiência renovada dessa revelação que é a forma, a literatura tem, como sempre, muito que nos ensinar sobre a vida. (PIGLIA, 2004, p. 114).

A literatura, de modo geral, desperta no leitor a sensação de que a história ainda não acabou ou ficou mal resolvida pela capacidade de envolvimento que a arte literária exerce sobre quem a lê, provocando-o a elaborar suposições em relação ao desfecho do enredo ou ao comportamento de uma determinada personagem, por exemplo. Dessa maneira, o sujeito é inevitavelmente induzido a estimular suas habilidades cognitivas durante o processo de compreensão leitora, demonstra a importância do aprendizado da literatura em sala de aula do Ensino Fundamental, o que não encontramos atualmente, como veremos a seguir.

O ensino da literatura no Brasil nos anos finais do Ensino Fundamental

O modelo de educação brasileira nem sempre foi amplamente discutido entre os poderes governamentais, começando por uma educação restrita, passando por um modelo tradicional precário e revertendo numa máquina de recursos humanos. A partir de um grupo de intelectuais educadores, surgiram movimentos contrários à desvalorização do sistema educacional, com o intuito de tornar público dois documentos que propunham uma reforma no ensino e, assim, fizeram a escola assumir um papel social. Um desses documentos intitula-se *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932), assinado por intelectuais que defendiam a reconstrução do modelo de ensino a partir de ideias que beneficiariam as “novas gerações de educadores” e romperiam os laços com o tradicionalismo burguês.

O *Manifesto dos pioneiros* sugeria, primeiramente, que os ideais do Estado estivessem alinhados com os princípios educacionais; desse modo, entende-se que é dever do governo tratar com prioridade os assuntos que envolvam o sistema de ensino. O documento põe a educação num lugar privilegiado, à frente até mesmo das questões políticas e econômicas do país, e prevê, ainda, que, além do caráter essencial, a educação seja acessível para todos, sem distinção de classe. Em se tratando de igualdade, a proposta também defende uma escola laica, gratuita, obrigatória e comum a toda comunidade. Mais adiante, argumenta-se que a função da educação é apenas uma: tratar da formação intelectual e social do indivíduo e, para isso, há necessidade da autonomia dos agentes educadores e outros profissionais para que o gerenciamento do processo de ensino seja eficaz.

Nessa visão de escola, o documento entende que o processo de aprendizagem transforma o aluno de dentro para fora e que o propósito não é tão e somente atingir as expectativas de ensino, pois requer também “adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento” (AZEVEDO, 1932, p. 49). Em vista disso, o meio é tão importante quanto o resultado esperado. Somando-se a isso, a proposta destaca, inclusive, a importância da arte e da literatura para o novo modelo educacional, pois elas colaboram significativamente na formação do indivíduo e na construção de seus valores tendo em vista a inserção do aluno no meio social:

A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideais sociais, de uma maneira “imaginada”, e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. (AZEVEDO, 1932, p. 53)

Nesse primeiro momento do manifesto, embora o documento destaque apenas o ensino da arte, que se sobreporia à literatura, já se pensava na adoção dessa em sala de aula não como ferramenta pedagógica e, sim, como disciplina por possibilitar a expansão do saber ao conhecer melhor o Outro, diminuindo a distância entre o aluno e o meio social. Em 1959, com o *Manifesto dos educadores*, as propostas apresentadas em 1932 são reforçadas, de forma que o objetivo passa a ser lutar ainda mais a favor da democracia e por mudanças drásticas no sistema educacional de ensino, lembrando que o modelo tradicional não atendia à realidade do aluno, nem da escola e, muito menos, do processo de ensino-aprendizagem. O novo manifesto pretendeu mostrar, mais uma vez, à sociedade e ao Estado a importância de olhar para o problema da educação no país, o que culminou, nos anos seguintes, na criação das *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Fazendo um recorte na Educação Básica, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, o componente curricular que integra o Ensino Fundamental em seu art. 32, inciso I, presume-se: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.” (BRASIL, 1996, art. 32). Analisando esse inciso, vemos a preocupação no aprendizado da leitura, pois sabemos que a prática leitora está intimamente relacionada ao repertório de textos, mas que deveriam estar inclusos

os literários, apresentados ao aluno no decorrer de sua vida escolar. Se voltarmos ao *Manifesto dos pioneiros* (1932), veremos que, naquela época, já se pensava na literatura e na arte como meios de integração social do indivíduo; no entanto, a lei que estabeleceu as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* torna obrigatória, no componente curricular da educação fundamental, apenas o ensino da arte.

Debruçando-se em outro documento oficial, os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's*, publicado em 1998, tem-se que o mesmo propõe que cada escola insira em seu projeto pedagógico ações comuns em busca da qualidade e aperfeiçoamento do ensino no país. Nessa perspectiva, no campo que confere ao ensino de quinta a oitava séries do fundamental, os *PCN's* estabelecem objetivos que devem ser alcançados pelo educando e que estejam relacionados à aquisição do conhecimento linguístico, matemático, artístico, físico, biológico, histórico e cultural; excluindo do seu repertório, mais uma vez, o saber literário, embora reconheça a necessidade de se agregar conhecimentos de diferentes áreas de ensino para formação do educando, pois: “As áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma.” (BRASIL, 1996, p. 58).

O excerto acima coincide com o propósito pelo qual a literatura faz-se essencial em sala aula do Ensino Fundamental, uma vez que projeta no aluno uma visão da sociedade a partir da obra literária, da realidade do autor e do momento histórico de sua produção, permitindo que, em concomitância com o estudo linguístico, possa servi-lhe de artifícios para o aprendizado da leitura e da escrita. De modo geral, os *PCN's*, no que tange aos anos finais do Ensino Fundamental, pressupõem que, no ensino da Língua Portuguesa, a escola deve desenvolver no aluno a capacidade discursiva e linguística, na intenção de atingir o nível adequado de leitura e escrita, porém, em nenhum momento menciona a literatura como suporte nesse processo.

Embora haja uma consciência expressa e relevante no ensino da literatura como disciplina, em outro documento oficial, a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, só está prevista a aplicabilidade dela para o Ensino Médio. Assim sendo, não coube a discussão, nas diretrizes, sobre sua pertinência como componente curricular do Ensino Fundamental, o que é um problema, pois o estudo de textos

literários, adequados a cada faixa etária, aproxima o aluno do seu contexto social, amplia o seu conhecimento de mundo, possibilita a construção de sua identidade e estimula o senso crítico, ultrapassando assim os propósitos pelos quais se utilizam os textos dentro da disciplina de Língua Portuguesa.

Portanto, haveria um ganho significativo no processo de aprendizagem dos alunos se as obras ou textos literários fossem adotados como uma prática para o ensino específico desse gênero: estrutura, elementos e linguagem; visto que ampliaria o espaço entre a realidade e a ficção, aumentaria, progressivamente, o nível de compreensão leitora e diminuiria a distância entre leitor e texto.

O desenvolvimento da leitura em sala de aula

Embora reconheçamos a existência de várias abordagens que contribuem para o estímulo da leitura em sala de aula, destacaremos neste trabalho as propostas de Isabel Solé apontadas no livro *Estratégias de leitura*, no qual a autora defende que, como parte do processo cognitivo do aluno, a leitura é quem estimula a interação entre o leitor e o texto. Para Solé (1998), interpretar um texto não é uma tarefa fácil, pois a leitura se torna um desafio à medida que há uma interdependência entre o leitor e o texto. Ou seja, a sua interpretação vai além da decodificação do que está explícito, já que os conhecimentos prévios do leitor são uns dos artifícios imprescindíveis para a construção de sentido de um texto: “a leitura é o processo mediante o qual se comprehende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.” (SOLÉ, 1998, p. 23).

Partindo dessa premissa, a autora aponta como estratégias: o professor-modelo que, inicialmente, ler em voz alta, explica, comenta, elabora e comprova hipóteses, esclarece e avalia; a participação do aluno para interagir com o texto; e, a leitura silenciosa a partir do momento que o educando já esteja apto a conduzir sozinho a leitura do texto. Assim, é essencial a inserção do modelo interativo de leitura nas práticas escolares, o qual amplia a capacidade de construção de hipóteses e inferências, tanto pelo docente quanto pelo próprio aluno, a fim de atingirem o nível de interpretação esperado, em vez de trazer sequências de atividades que limitam o ensino de estratégias de compreensão leitora do tipo:

leitura em voz alta de partes do texto por cada aluno, elaboração de perguntas ou análise morfossintática de frases pelo professor acerca do texto lido. Espera-se que seja ensinado o aprendizado da leitura ao mesmo tempo em que se leia para aprender. E esse movimento de troca é possível na medida em que o aluno traz para o universo da leitura o seu conhecimento, relaciona-o com os elementos intratextuais e as concepções do autor com a intenção de construir suas próprias previsões na certeza de atingir as expectativas de qualidade da compreensão de um texto: “quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação.” (SOLÉ, 1998, p. 27).

Nesse contexto, entendemos que um leitor ativo é aquele que busca meios para compreender um texto: estabelece seus próprios objetivos/pretensões ou adota as intenções de outrem (sabe o que fazer e o que pretende com o texto a partir de hipóteses derivadas do que foi lido para então verificar-las e elucidar os fatos), usa os conhecimentos prévios, atribui significado ao que está escrito, demonstra controle e capacidade na leitura, reconhece as falhas de compreensão, agrega conhecimentos, está disposto a aprender e envolve-se com o texto em prol do seu sentido. No entanto, a sua compreensão requer uso de estratégias de leitura que podem e devem ser ensinadas na sala de aula, que ajudam na decodificação dos códigos linguísticos, no desenvolvimento da autonomia e da consciência de que é importante ler.

Como um conjunto de atividades organizadas com propósito de atingir um determinado objetivo, a função das estratégias de leitura está centrada em fazer com que o aluno amplie sua capacidade de contextualização. Portanto, as estratégias de compreensão leitora são ações coordenadas que visam o ensino de mecanismos para a devida compreensão dos textos em que o leitor possa reconhecer os percalços (assumindo as falhas no processo de entendimento, seja pela falta de conhecimento do assunto, seja pela má compreensão ou confusa estruturação do texto) que bloqueiam sua construção de sentido, para tanto: “O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções.” (SOLÉ, 1998, p. 70).

Uma vez detectado o problema, o leitor necessita encontrar mecanismos para resolvê-lo e seguir adiante com a leitura; isso inclui reler a página inteira, o parágrafo

ou frase, rever os conceitos, propor ou revisar hipóteses e esclarecer dúvidas. Logo, estaremos pondo em prática uma leitura consciente na certeza de que o conteúdo foi, de fato, compreendido. Com isso, pensar na estratégia de compreensão leitora como uma ferramenta de ensino-aprendizagem é entender que sua aplicação permite a formação de um leitor capaz de interpretar textos de qualquer ordem. Solé (1998) relaciona algumas ações práticas que o leitor precisa aplicar para atingir uma compreensão leitora adequada: selecionar o *corpus* e entender o motivo pelo qual está lendo-o; agregar ao texto informações que já sabe e que são importantes para seu entendimento; observar os elementos textuais principais que preenchem lacunas, separando-os dos que não atendem aos propósitos em questão ou são secundários para o caminho que se pretende chegar; analisar a viabilidade do texto (coerência, problemas e facilidades de entendimento, argumentação); mover-se retrogradamente ao texto para verificar se realmente compreendeu suas partes, se é capaz de parafraseá-la; e se consegue construir e comprovar inferências e hipóteses acerca do texto lido. Estas atividades práticas de compreensão leitora ocorrem de forma progressiva e cooperativa entre professor e aluno:

Entendendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. (SOLÉ, 1998, p. 76).

E na construção de uma leitura independente, o leitor cria um elo com o texto lido, adquirindo conhecimentos e reconhecendo os seus limites para usar de artifícios que lhe conduzam ao nível de compreensão esperado. É claro que a seleção de um bom gênero torna a leitura ainda mais prazerosa, capaz de despertar a imaginação, o gosto pela história e por várias outras, a curiosidade e o pensamento crítico.

Pudemos notar que estas reflexões apontam para a necessidade de mudanças nas práticas escolares no tocante à superficialidade do uso de textos literários. Destacamos, primeiramente, o quanto é significativo e interessante a análise de um gênero literário, por exemplo, como o conto, de forma aprofundada e adequada a cada faixa etária, e não apenas com intuito de aprender a ler e a escrever; pelo contrário, deve-se usar a literatura, como afirma Lajolo (2007), para “alfabetizar-se dela”. Num segundo ponto, após revisão de documentos oficiais de

base, vimos que a literatura não está prevista como componente curricular dos anos finais do Ensino Fundamental, o que dificulta ainda mais a formação adequada de um leitor assíduo e crítico. E, em terceiro, os mecanismos de leitura apresentados neste trabalho reforçam que a capacidade de compreensão leitora vai além de uma decodificação de códigos, pois se torna um processo contínuo de reconstrução de inferências, de comprovação de hipóteses, de movimento retrógrado ao texto para resolver problemas de incompreensão; em todo caso, requer um aprofundamento do estudo do texto lido.

5 METODOLOGIA

A proposta didática de ensino de Literatura apresentada neste trabalho será aplicada para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, no intuito de construir a compreensão leitora a partir do conto 'A fuga', de Clarice Lispector. A escolha desse *corpus* parte do pressuposto de que o ensino da literatura em sala de aula, ao mesmo tempo que amplia o espaço de discussão do aluno entre o texto ficcional e a realidade, diminui as dúvidas e ambiguidades, isto é, as incompreensões de leitura. Nesse sentido, apresentaremos a seguir uma proposta de didática adaptada (conjunto de estratégias de ensino organizadas numa sequência lógica que permite o melhor aproveitamento e aprendizado dos conteúdos) com oito encontros, a fim de demonstrar que o trabalho com a Literatura em séries do Fundamental II é possível quando as atividades são articuladas no modelo interacionista e discursivo, buscando desenvolver no aluno as habilidades cognitivas, reflexivas e críticas, partindo de um estudo aprofundado do texto literário.

Sequência Didática

Conhecendo o gênero conto

Nesse momento inicial, será adotada, como estratégia de ensino, a Roda de Conversa, a qual permite construir um espaço dialógico para discussão de determinados temas, definido pelo moderador com objetivos claros, em que os participantes interagem para trocar experiências, expor suas opiniões, sentirem-se à vontade para compartilhar suas ideias na garantia de que serão ouvidos e respeitados. O professor apresentará sua proposta didática em sala de aula a partir

do estudo de um conto, com intuito de saber deles se já leram ou se conhecem algum conto, se já ouviram falar desse gênero literário, ou ainda, o que eles acreditam ser um conto. Como sondagem prévia, a conversa terá como foco os elementos que constituem uma narrativa: ação, enredo, personagem, tempo, espaço e narrador. Os alunos serão solicitados a demonstrar os conhecimentos que possuem sobre esses elementos e, a partir deles, arriscar sobre o que diferencia um conto de outras narrativas. Espera-se que os alunos desenvolvam habilidades orais, cognitivas (estimalem a linguagem, ativem a memória e exercitem a compreensão), argumentativas e reflexivas sobre o conteúdo proposto; além disso, que esta prática estimule a participação e o relacionamento interpessoal no sentido de demonstrar que sabe ouvir e respeitar opiniões divergentes.

‘A fuga’ em torno da personagem

Nesse momento, os alunos terão o primeiro contato com o conto ‘A fuga’, da escritora Clarice Lispector. Considerando que a palavra “fuga” denota uma alternativa que o sujeito encontra para mudar sua condição ou estado inicial, o professor deve levantar impressões prévias dos alunos acerca do título do conto ‘A fuga’ partindo das seguintes indagações: o que vocês definem como fuga? Qual será o tipo de fuga que o texto literário propõe? Será que essa fuga terá bom êxito? Em seguida, como estratégia, será sugerida uma Leitura compartilhada entre os alunos, com intuito de motivá-los a conhecer a história proposta seguindo um movimento de leitura que não se torne enfadonho. Após isso, o professor solicitará aos alunos, primeiramente, que levantem suas impressões acerca da temática do conto a partir das seguintes indagações: qual história é revelada? De quem se trata? O espaço concorre para o comportamento da personagem? O que vocês esperavam da narrativa? Num segundo momento, tendo como ponto de partida as inferências individuais para uma síntese das ideias, será solicitado, como estratégia de ensino, a elaboração de um Mapa Mental, cujo objetivo é estimular a capacidade de síntese e organização do pensamento dos alunos. A palavra-chave “representação do feminino na narrativa” será o centro da discussão e nela devem ser interligadas respostas aos seguintes questionamentos: Quem é a personagem? Qual é o desejo dela? Por que a vontade de fuga? Por que a fuga não foi concretizada? É a narrativa que toma outro rumo ou é a personagem que se vê perdida? Espera-se que os alunos compreendam a personagem no conto, percebam suas nuances

comportamentais e o papel do narrador nesse processo. Em seguida, os mapas mentais serão fixados nas paredes da sala de aula para o próximo encontro.

Mapeando a personagem de ‘A fuga’

Nessa ocasião, o professor recupera o Mapa Mental da última aula e, em seguida, por meio de uma Tempestade de ideias – estratégia que permite aos participantes interagir e agregar novas ideias ao pensamento anterior, esteja certo ou errado, pois todas as percepções são consideradas – sugere aos alunos que apresentem seus pontos de vistas sobre a personagem: o desejo de liberdade, o medo, a fuga sem sucesso e o retorno para casa. O objetivo é fazer com que os alunos exponham seus argumentos a partir de trechos do conto ‘A fuga’, consigam perceber a representação do feminino na personagem e destaquem suas singularidades, estabelecendo comparações entre a mulher do conto e a mulher da realidade atual. Espera-se que retornem ao texto, compreendendo-o, e ampliem suas capacidades de elaborar suposições, confirmar ou anular hipóteses e sobrepor as ideias uns dos outros.

Localizando os elementos da narrativa em ‘A fuga’

Retomando os conteúdos das aulas anteriores, os alunos deverão explorar o conto em estudo. Para isso, a partir de uma aula expositivo-dialogada, o professor explicará sobre alguns dos elementos da narrativa: tempo, espaço e narrador. Em seguida, pedirá aos alunos que identifiquem tais elementos e justifiquem-nos com trechos do conto ‘A fuga’, respondendo as seguintes indagações: A história ocorre no passado, no presente ou no futuro? Ou a narrativa é atemporal? Onde se passa o enredo? O lugar existe fisicamente ou apenas no subconsciente da personagem ou do narrador? Qual a diferença entre espaço e ambiente? Quem é o narrador? O narrador é quem escreveu a história? Que tipo de relação o narrador tem ou mantém com a personagem? O objetivo da aula é caracterizar esses elementos, tornando possível reconhecer o seu caráter narrativo: a organização e localização dos fatos, bem como a voz de quem conta a história. Espera-se que os alunos adquiram conhecimentos para extrair de um texto literário seus elementos narrativos a partir das teorias aprendidas.

A estrutura da narrativa em 'A fuga'

De volta ao texto, para discutir os seguintes aspectos da narrativa: a introdução (ponto de abertura da história que pode iniciar pela narração de um fato/ação ou pela descrição do personagem, do ambiente ou a partir da localização do tempo da narrativa), o desenvolvimento (uma série de acontecimentos que movimentam a trama), o clímax (ápice do enredo gerado pelo conflito entre personagens ou dele consigo mesmo) e o desfecho (uma vez cessando o conflito, a história chega ao fim); o professor deve iniciar a aula formando quatro grupos de modo que cada um conte a uma dessas estruturas. Os grupos devem selecionar trechos do conto 'A fuga' que evidenciem características acerca do início, do desenvolvimento, do clímax e do desfecho da história. O objetivo da aula é trabalhar a compreensão da leitura literária aproximando-os do texto, de modo geral, e de sua linguagem, estimulando-os a identificar suas partes para uma melhor construção do seu sentido. Nessa atividade, espera-se que os alunos conheçam a estrutura que o texto literário deve apresentar para tornar-se uma narrativa.

Caracterizando a personagem ficcional em 'A fuga'

Será utilizada a estratégia Roda de Conversa para discutir sobre a figura da mulher representada pela personagem no conto 'A fuga'. Como proposta de discussão, o professor deve levantar como reflexão inicial o papel do personagem de ficção com base nos pressupostos de Antônio Cândido, presentes na obra *A personagem de ficção*, destacando a caracterização, os seus tipos – de costumes, de natureza, planas e esféricas – e o caráter verossímil. Em seguida, os alunos levantarão seus pontos de vista sobre as seguintes questões referentes ao conto: que características a personagem nos revela? Suas atitudes são as mesmas ou modificam ao longo da narrativa? Que/quais fator(es) influenciam a personagem? O desejo da personagem de dominar seu espaço é o mesmo ambicionado pela mulher da sociedade atual? Estabelecendo uma comparação entre a mulher representada no conto e a mulher na contemporaneidade, podemos afirmar que ambas compartilham dos mesmos desejos de liberdade? O objetivo da aula é trabalhar com os alunos as habilidades cognitivas, o senso crítico e a capacidade de argumentação. Espera-se que eles compreendam a função do personagem ficcional e reconheçam, como subsídios no texto literário, os artifícios que sua figura assume dentro da narrativa, a fim de que percebam o elo entre o imaginário e a realidade.

Na intimidade de Clarice Lispector...

Nesta aula, será proposta como estratégia uma Oficina Pedagógica que permitirá a criação de um ambiente dialógico e autônomo, além do envolvimento prático-reflexivo entre alunos com o objeto de estudo a partir de uma situação-problema que estimulará o pensar, o agir e o sentir. Inicialmente, os alunos devem ser informados sobre o objetivo da oficina pedagógica, que terá como propósito descobrir na infância, na juventude e na fase madura de Clarice Lispector, aspectos que influenciam a sua produção literária. Os recursos disponibilizados pelo professor aos alunos serão materiais impressos ou disponibilizados na internet, matérias em revistas e reportagens em jornais, vídeos com entrevistas da escritora para a TV Cultura, disponível na plataforma Youtube, além de blogs e sites. Em seguida, deve-se dividir os alunos em grupos de tal modo que cada grupo conte com uma das fases da vida de Clarice Lispector: a infância, a juventude e a adulta. Após a leitura dos materiais pelos grupos e elaboradas as concepções que obtiveram a partir da investigação, uma grande escala temporal deve ser montada a partir de colagem de fotos e algumas particularidades da escritora que serão o marco de transição para próxima fase, desse modo, os três grupos devem se juntar com intuito de dar sentido às hipóteses levantadas com a pesquisa. Ao final, uma Roda de Conversa fará com que o professor escute dos alunos as impressões que tiveram, explicando a representação lógica da escala temporal sobre a biografia de Clarice Lispector construída por todos. Espera-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a escritora, estimulem a oralidade e o poder da argumentação e da lógica.

Um novo olhar para 'A fuga'

Um trabalho individual de produção textual será proposto aos alunos. Eles terão que readaptar para o século XXI a história escrita por Clarice Lispector, reescrevendo o percurso da personagem de modo que a mulher frágil, esquia, ora liberta no presente, mas ora presa ao passado possa realizar seu desejo de fuga. Nessa proposta de atividade, os alunos precisarão refletir sobre como conduzirão a reescrita da narrativa para fazer com que a personagem, agora num século bem à frente do seu, concretize sua fuga, pensando: que caminhos possíveis tomar? O material de pesquisa sobre a escritora Clarice Lispector produzido na aula anterior será útil para fazer uma conexão entre os séculos XX e XXI. As produções individuais serão

planejadas, escritas e reescritas pelos alunos, sendo revisadas não somente pelo professor, como também, autoavaliadas pelos próprios alunos e pelos pares. As expectativas com essa atividade se voltam para pôr em prática o aprendizado em torno do gênero conto, a compreensão do saber literário e estímulo pela leitura e escrita. Após revisão e reescrita, numa Roda de Conversa, os alunos compartilharão suas experiências expondo as soluções que encontraram e que abriram caminho para a fuga da personagem, justificando suas ideias. Espera-se que, ao final dessa atividade, eles desenvolvam a capacidade de persuasão, a fim de que todos se sintam atraídos pela alternativa encontrada, resultando num *feedback* positivo. As produções escritas serão reunidas para a construção de um mural na escola.

5 Resultados esperados

A partir da releitura de documentos oficiais e outros de base, o presente trabalho traz como proposta o letramento literário para turmas de nono ano do Ensino Fundamental a partir do estudo de um gênero ficcional, breve em sua forma, mas amplo no seu efeito de significação: o conto, que instiga o leitor a percorrer os mínimos espaços da obra literária, confrontando o imaginário com a realidade, para desvendar os mistérios das entrelinhas que levam a seu desfecho. A literatura, então, será o ponto de partida para a compreensão do texto, pois é por meio dela e de suas teorias acerca do personagem, do enredo, do espaço, do tempo, do narrador, do oculto da história, do ápice e do desfecho, que o aluno perceberá as nuances que a narrativa assume para a construção de sentido da história.

Ao longo das atividades propostas, busca-se despertar o senso crítico dos alunos por meio de indagações e apresentação de argumentos referenciados do texto lido, estabelecer relação entre o ficcional e a realidade ao confrontá-lo com aspectos da contemporaneidade que podem ser discutidos diante do que foi notado no *corpus*, reconhecer a estrutura e os elementos da narrativa com base nas teorias, apresentar a personagem reportando-se ao conto para identificar traços que o definem e sugerir uma produção escrita. Espera-se que os alunos desenvolvam habilidades sociocognitivas, tendo em vista que as estratégias adotadas visam a estimular atividades em grupo, participação da turma, criatividade e criticidade; além da leitura e da escrita com orientações que suscitem releitura e reescrita do conto.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. de. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Lei nº 4.404 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1998, P. 47-59. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

CANDIDO, Antônio. A personagem do Romance. *In: CÂNDIDO, Antônio et al. A personagem de ficção*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CORTÁZAR, Júlio. **Valise de Cronópio**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

LAJOLLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed, 12ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2007.

LISPECTOR, Clarice. A fuga. *In: MONTEIRO, Teresa (Org.). Clarice Lispector: Clarice na cabeceira*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: prosa I. 20ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PIGLIA, Ricardo. **Formas Breves**. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, Heliana Maria Brina, EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A Fuga - Clarice Lispector

Começou a ficar escuro e ela teve medo. A chuva caía sem tréguas e as calçadas brilhavam úmidas à luz das lâmpadas. Passavam pessoas de guarda-chuva, impermeável, muito apressadas, os rostos cansados. Os automóveis deslizavam pelo asfalto molhado e uma ou outra buzina tocava maciamente.

Quis sentar-se num banco do jardim, porque na verdade não sentia a chuva e não se importava com o frio. Só mesmo um pouco de medo, porque ainda não resolvera o caminho a tomar. O banco seria um ponto de repouso. Mas os transeuntes olhavam-na com estranheza e ela prosseguia na marcha.

Estava cansada. Pensava sempre: "Mas que é que vai acontecer agora?" Se ficasse andando. Não era solução. Voltar para casa? Não. Receava que alguma força a empurrasse para o ponto de partida. Tonta como estava, fechou os olhos e imaginou um grande turbilhão saindo do "Lar Elvira", aspirando-a violentamente e recolocando-a junto da janela, o livro na mão, recompondo a cena diária. Assustou-se. Esperou um momento em que ninguém passava para dizer com toda a força: "Você não voltará". Apaziguou-se.

Agora que decidira ir embora tudo renascia. Se não estivesse tão confusa, gostaria infinitamente do que pensara ao cabo de duas horas: "Bem, as coisas ainda existem". Sim, simplesmente extraordinária a descoberta. Há doze anos era casada e três horas de liberdade restituíam-na quase inteira a si mesma: – primeira coisa a fazer era ver se as coisas ainda existiam. Se representasse num palco essa mesma tragédia, se apalparia, beliscaria para saber-se desperta. O que tinha menos vontade de fazer, porém, era de representar.

Não havia, porém, somente alegria e alívio dentro dela. Também um pouco de medo e doze anos.

Atravessou o passeio e encostou-se à murada, para olhar o mar. A chuva continuava. Ela tomara o ônibus na Tijuca e saltara na Glória. Já andara para além do Morro da Viúva.

O mar revolvia-se forte e, quando as ondas quebravam junto às pedras, a espuma salgada salpicava-a toda. Ficou um momento pensando se aquele trecho seria fundo, porque tornava-se impossível adivinhar: as águas escuras, sombrias, tanto poderiam estar a centímetros da areia quanto esconder o infinito. Resolveu tentar

de novo aquela brincadeira, agora que estava livre. Bastava olhar demoradamente para

dentro d'água e pensar que aquele mundo não tinha fim. Era como se estivesse se afogando e nunca encontrasse o fundo do mar com os pés. Uma angústia pesada. Mas por que a procurava então?

A história de não encontrar o fundo do mar era antiga, vinha desde pequena. No capítulo da força da gravidade, na escola primária, inventara um homem com uma doença engraçada. Com ele a força da gravidade não pegava... Então ele caía para fora da terra, e ficava caindo sempre, porque ela não sabia lhe dar um destino. Caía onde? Depois resolvia: continuava caindo, caindo e se acostumava, chegava a comer caindo, dormir caindo, viver caindo, até morrer. E continuaria caindo? Mas nesse momento a recordação do homem não a angustiava e, pelo contrário, trazia-lhe um sabor de liberdade há doze anos não sentido. Porque seu marido tinha uma propriedade singular: bastava sua presença para que os menores movimentos de seu pensamento ficassem tolhidos. A princípio, isso lhe trouxera certa tranquilidade, pois costumava cansar-se pensando em coisas inúteis, apesar de divertidas.

Agora a chuva parou. Só está frio e muito bom. Não voltarei para casa. Ah, sim, isso é infinitamente consolador. Ele ficará surpreso? Sim, doze anos pesam como quilos de chumbo. Os dias se derretem, fundem-se e formam um só bloco, uma grande âncora. E a pessoa está perdida. Seu olhar adquire um jeito de poço fundo. Água escura e silenciosa. Seus gestos tornam-se brancos e ela só tem um medo na vida: que alguma coisa venha transformá-la. Vive atrás de uma janela, olhando pelos vidros a estação das chuvas cobrir a do sol, depois tornar o verão e ainda as chuvas de novo. Os desejos são fantasmas que se diluem mal se acende a lâmpada do bom senso. Por que é que os maridos são o bom senso? O seu é particularmente sólido, bom e nunca erra. Das pessoas que só usam uma marca de lápis e dizem de cor o que está escrito na sola dos sapatos. Você pode perguntar-lhe sem receio qual o horário dos trens, o jornal de maior circulação e mesmo em que região do globo os macacos se reproduzem com maior rapidez.

Ela ri. Agora pode rir... Eu comia caindo, dormia caindo, vivia caindo. Vou procurar um lugar onde pôr os pés...

Achou tão engraçado esse pensamento que se inclinou sobre o muro e pôs-se a rir. Um homem gordo parou a certa distância, olhando-a. Que é que eu faço? Talvez chegar perto e dizer: "Meu filho, está chovendo." Não. "Meu filho, eu era uma mulher casada e sou agora uma mulher". Pôs-se a caminhar e esqueceu o homem gordo.

Abre a boca e sente o ar fresco inundá-la. Por que esperou tanto tempo por essa renovação? Só hoje, depois de doze séculos. Saíra do chuveiro frio, vestira uma roupa leve, apanhara um livro. Mas hoje era diferente de todas as tardes dos dias

de todos os anos. Fazia calor e ela sufocava. Abriu todas as janelas e as portas. Mas não: o ar ali estava, imóvel, sério, pesado. Nenhuma viração e o céu baixo, as nuvens escuras, densas.

Como foi que aquilo aconteceu? A princípio apenas o mal-estar e o calor. Depois qualquer coisa dentro dela começou a crescer. De repente, em movimentos pesados, minuciosos, puxou a roupa do corpo, estraçalhou-a, rasgou-a em longas tiras. O ar fechava-se em torno dela, apertava-a. Então um forte estrondo abalou a casa. Quase ao mesmo tempo, caíam grossos pingos d'água, mornos e espaçados.

Ficou imóvel no meio do quarto, ofegante. A chuva aumentava. Ouvia seu tamborilar no zinco do quintal e o grito da criada recolhendo a roupa. Agora era como um dilúvio. Um vento fresco circulava pela casa, alisava seu rosto quente. Ficou mais calma, então. Vestiu-se, juntou todo o dinheiro que havia em casa e foi embora.

Agora está com fome. Há doze anos não sente fome. Entrará num restaurante. O pão é fresco, a sopa é quente. Pedirá café, um café cheiroso e forte. Ah, como tudo é lindo e tem encanto. O quarto do hotel tem um ar estrangeiro, o travesseiro é macio, perfumado, a roupa limpa. E quando o escuro dominar o aposento, uma lua enorme surgirá, depois dessa chuva, uma lua fresca e serena. E ela dormirá coberta de luar...

Amanhecerá. Terá a manhã livre para comprar o necessário para a viagem, porque o navio parte às duas horas da tarde. O mar está quieto, quase sem ondas. O céu de um azul violento, gritante. O navio se afasta rapidamente... E em breve o silêncio. As águas cantam no casco, com suavidade, cadências... Em torno, as gaivotas esvoaçam, brancas espumas fugidas do mar. Sim, tudo isso!

Mas ela não tem suficiente dinheiro para viajar. As passagens são tão caras. E toda aquela chuva que apanhou, deixou-lhe um frio agudo por dentro. Bem que pode ir a um hotel. Isso é verdade. Mas os hotéis do Rio não são próprios para uma senhora desacompanhada, salvo os de primeira classe. E nestes pode talvez encontrar algum conhecido do marido, o que certamente lhe prejudicará os negócios.

Oh, tudo isso é mentira! Qual a verdade? Doze anos pesam como quilos de chumbo e os dias se fecham em torno do corpo da gente e apertam cada vez mais. Volto para casa. Não posso ter raiva de mim, porque estou cansada. E mesmo tudo está acontecendo, eu nada estou provocando. São doze anos.

Entra em casa. É tarde e seu marido está lendo na cama. Diz-lhe que Rosinha esteve doente. Não recebeu seu recado avisando que só voltaria de noite? Não, diz ele.

Toma um copo de leite quente porque não tem fome. Veste um pijama de flanela azul, de pintinhas brancas, muito macio mesmo. Pede ao marido que apague a luz. Ele beija-a no rosto e diz que o acorde às sete horas em ponto. Ela promete e torce o comutador.

Dentre as árvores, sobe uma luz grande e pura.

Fica de olhos abertos durante algum tempo. Depois enxuga as lágrimas com o lençol, fecha os olhos e ajeita-se na cama.

Dentro do silêncio da noite, o navio se afasta cada vez mais.