

Aos olhos de Poe: da leitura literária à produção textual a partir do conto “O Homem da Multidão”, de Edgar Allan Poe

Matheus Silva de Souza (UFRN)ⁱ

William Brenno dos Santos Oliveira (UFRN)ⁱⁱ

Júlia Dayane Ribeiro da Costa (UFRN)ⁱⁱⁱ

Renata Karolyne Gomes Coutinho (UFRN)^{iv}

RESUMO

O ensino de literatura, conforme é pregado atualmente, se estabelece em meio a práticas de leitura engessadas e pouco proveitosas para os alunos-leitores em formação. Por isso, o objetivo deste estudo é discutir a formação do sujeito leitor em sala de aula a partir do arcabouço teórico-crítico sobre o ensino de literatura formado por Todorov (2009), Rouxel (2013, 2014) e Rezende (2014), propondo-se, também, a reflexão acerca das práticas de leitura na educação básica brasileira, com o intuito de orientar um possível rompimento com a perspectiva monológica e racionalizante de ensino, para, assim, (re)pensar os métodos e mudar os rumos da leitura literária no âmbito escolar. Além disso, este artigo apresenta uma proposta de ensino de literatura, baseada no conto “O Homem da Multidão”, de Edgar Allan Poe, que visa à produção de crônicas na escola.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Produção Textual; Edgar Allan Poe.

ABSTRACT

Teaching literature, as it is done today, seems to be located in the middle of strict and unhelpful reading practices for student-readers in training. Therefore, this study has the objective of discussing the training of reader-subjects in a classroom setting using the

ⁱ Graduado em Letras - Língua Portuguesa, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrando em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6503-3426> | E-mail: matheu-srn@hotmail.com.

ⁱⁱ Doutorando em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente no Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4112-0810> | E-mail: william.oliveira@imd.ufrn.br.

ⁱⁱⁱ Graduada em Letras - Língua Portuguesa, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestranda em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6619-6251> | E-mail: julia.costa.067@ufrn.edu.br.

^{iv} Graduada em Letras - Língua Portuguesa, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestranda em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: renata.kgc@gmail.com.

theoretical-critical foundation on the teaching of literature as suggested by Todorov (2009), Rouxel (2013, 2014), and Rezende (2014), also proposing to reflect on reading practices in basic education, with the aim of guiding a possible break from the monological and rationalizing perspective of teaching, in order to (re)think methods and change the direction of literary reading in schooling contexts. In addition, this article presents a proposal for teaching literature, based on the short story “The man of the crowd”, by Edgar Allan Poe, with aims for the production of chronicles at school.

Keywords: Literary Teaching; Text Production; Edgar Allan Poe.

INTRODUÇÃO

Essa grande infelicidade de não poder estar sozinho.

POE, 2008, p. 259.

A literatura, de acordo com Antonio Candido (2004), se caracteriza, abrangentemente, como sendo “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (CANDIDO, 2004, p. 176), estando presente desde a mais singela manifestação do imaginário popular, como, por exemplo, as lendas sendo passadas entre gerações, até os mais rebuscados e complexos suportes de escrita que dominam as civilizações contemporâneas.

Logo, considerando a circulação da literatura no mundo por meio das suas mais diversas representações, podemos defender o papel fundamental das narrativas ficcionais na sociedade e na vida dos indivíduos. Nós, literalmente, precisamos vivenciar a ficção, pois ela nos permite — enquanto seres humanos ligados à lógica da vida prosaica, ou seja, da vida automatizada pela massificação das relações e dos efeitos do mundo globalizado — transgredir as palavras impressas nas páginas que se sucedem nos livros e ir além da realidade por meio do simples, porém complexo, exercício da leitura.

Diante disso, destaca-se a função da arte literária como algo indispensável, como uma criação que, ainda segundo Candido (2004), é responsável pela humanização do ser. Sim, as narrativas de ficção, de modo elementar, detêm um traço avassalador que gera inquietações nos leitores, incitando-os ao afloramento do poder das suas

subjetividades. É por meio do contato com o texto literário que a nossa compreensão do mundo e da existência se engrandece, podendo, assim, ultrapassar as nossas próprias barreiras, alimentar-nos de conhecimento para o

exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do amor (CANDIDO, 2004, p. 180).

Isso posto, para além dos efeitos de sentido do texto na formação das nossas marcas individuais, a literatura se concretiza como um “direito humano” (CANDIDO, 2004). No entanto, verifica-se que, atualmente, o caráter educativo e a racionalidade gerada pelo contato com o texto ficcional assumiram um papel fundamental no fomento de uma disciplina dedicada ao ensino de literatura na escola, passando a incorporar interesses pedagógicos na implementação obrigatória do contato com a arte literária em sala de aula.

A literatura, entretanto, “corresponde a uma necessidade universal, [...] nos liberta do caos” (CANDIDO, 2004, p. 186). Assim, como justificar uma prática voltada à ensinagem de algo que poderia ser buscado por si mesmo? Como enquadrá-la num *modus operandi* com parâmetros curriculares normativos construídos por uma determinada visão de sociedade? Que literatura é essa que chega aos alunos da educação básica?

Infelizmente, hoje, percebe-se uma grande contradição entre as formas de abordagem do texto literário nas escolas e a concepção funcional de literatura defendida por Candido (2004) como fruição, ou melhor, como um escape da nossa realidade enfadonha. Dessa forma, o problema disso tudo é o fato de que “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2004, p. 5) e isso, conseqüentemente, faz o ensino se tornar cristalizado, seguindo normas preestabelecidas e improfícuas, faz matar a essência do possível encantamento dos alunos em detrimento do exercício obrigatório da leitura e da produção de textos sem conexão alguma com as vivências dos alunos.

Categoricamente, verifica-se uma evidente inconsistência na formação dos leitores literários na educação básica, gerada pela ineficiência das técnicas de ensino que negam a materialidade do texto e suas significações, assumindo compromisso com

um trabalho moralizador que prega a legitimação de certas práticas literárias, esquivando-se da literatura produzida pelas massas.

Portanto, o objetivo deste artigo, com base nessa discussão inicial, é problematizar e apontar os motivos da fragilidade do ensino de literatura na escola, a partir de discussões teórico-críticas de Todorov (2009), Rouxel (2013, 2014) e Rezende (2014), construindo ideias sobre a recepção do texto literário e a formação do sujeito leitor na educação básica. Em seguida, apresentaremos, então, o gênero conto na perspectiva de Cortázar (2013), Piglia (1994), Gotlib (1997) e Rodrigues (1988), propondo uma atividade de ensino, especialmente direcionada ao ensino médio, que envolva a leitura literária do conto “O Homem da Multidão” (2008), de Edgar Allan Poe; importante escritor e precursor das narrativas fantásticas ao redor do mundo. Ademais, essa proposta será baseada na compreensão reflexiva do texto literário destacado, com fins na produção escrita de uma crônica, alicerçado nos pressupostos de Antunes (2003) e Terra (2018) e nas percepções dos alunos em relação às suas experiências significativas adquiridas a partir da leitura concreta e completa da referida narrativa.

1 O ENSINO DE LITERATURA - PROBLEMÁTICAS E POTENCIALIDADES

No âmbito dos estudos literários, mais precisamente no território do ensino de literatura, deparamo-nos, constantemente, com muitas discussões em torno dos desafios enfrentados pelos professores no que diz respeito ao exercício da leitura na escola e dos percalços oriundos do engessamento da prática docente, excessivamente ancorada na historiografia literária e nos aspectos externos às obras.

Tal fato pode ser apontado como o fator-chave da promoção do grande desinteresse dos alunos pela disciplina de literatura que, nesse ponto de vista, funciona de forma a renegar as diversas possibilidades do contato direto com a materialidade textual e o poder que, certamente, poderia surgir a partir de um trabalho eficaz da real aproximação dos jovens com a leitura dos livros.

Partindo dessa problemática, Neide Luiza de Rezende (2014), ao se referir à formação do leitor na escola, aponta que muitas dúvidas surgem nos professores sobre a

viabilidade de ações que envolvam a leitura em sala de aula, a partir dos ideais objetivados pelos documentos oficiais norteadores do ensino de literatura. De maneira geral, esses documentos pretendem o desenvolvimento gradativo da leitura que pode gerar “um leitor capaz de, com fins pedagógicos, analisar e interpretar obras – sendo seu representante máximo o professor de literatura –, até aquele que lê para si, apenas para seu bel-prazer” (REZENDE, 2014, p. 37).

Por isso, esta discussão se configura como pertinente, já que, diante das grandes dificuldades estruturais e pedagógicas enfrentadas pelas escolas públicas de nosso país, pode parecer falacioso formular determinadas interpretações e alusões em torno da formação de leitores na escola sem se ater às compreensões atuais atinentes às práticas sociais e escolares que se passam na realidade do “chão da sala de aula”.

Nesse sentido, é correto afirmar que o alinhamento da práxis do professor é de suma importância para o fomento do exercício da leitura na escola, pois o reconhecimento das potencialidades dessa atividade é um aspecto fundamental para a apropriação do texto literário de forma mais pertinente e contínua pelos alunos. Permitir a construção de uma experiência individual única, fundamentada no ato de ler, subsidiando as significações que tenham suporte na completude textual, é o que se busca gerar a partir do contato intenso com aquilo que está além da assimilação de conhecimentos gerais sobre os clássicos e história da literatura. O que se quer é que o aluno possa “ler para si, ler uma variedade de gêneros e tipos, ler o que gostar – para poder ler com proveito o que a escola pedir” (REZENDE, 2014, p. 38).

Lamentavelmente, a educação básica, como mostram pesquisas realizadas e citadas por Rezende (2014), não se torna eficiente na propagação prodigiosa da leitura em sala de aula. Essa assertiva é confirmada a partir da aclamação de modelos tradicionais de ensino que priorizam a leitura “analítica, racionalizante e abstrata” (REZENDE, 2014, p. 43), pelo predomínio crescente do cânone nacional que fortalece uma imagem de ensino que desconsidera a força da literatura para o progresso da consciência humana, como meio gerador de conhecimentos que extrapolam as subjetividades dos leitores em formação.

Acrescentando a esse raciocínio, Tzvetan Todorov (2009), não tão distante da realidade brasileira, ao dissertar sobre o ensino de literatura no contexto francês, revela-nos que a literatura está em perigo. No ambiente escolar, devido à intensa influência da

crítica literária, o texto é trabalhado de modo que os professores insistem na análise de aspectos estruturais e dos elementos constituintes do corpo textual, ignorando o seu caráter reflexivo capaz de inter-relacionar a arte literária ao viver do aluno, de permitir que “cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2009, p. 24).

Em consonância com essa afirmativa, a análise formal, ainda excessivamente ancorada nas nuances do estruturalismo ao “ensinarmos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma” (TODOROV, 2009, p. 31), por exemplo, representa um assassinato da literatura na educação básica, haja vista que focar na iminência do texto é incitar as aulas sob o espectro da ausência de emoção, o que conseqüentemente afasta o alunado dos prazeres atribuídos à leitura literária efetiva.

É ultrajante, pois, reduzir a literatura ao absurdo e, ainda mais, reduzir o ensino, que deveria ter como intenção primeira a aproximação dos alunos às práticas de leitura literária. O que há, porém, é um ponteiro de balança que “não se deteve num ponto de equilíbrio, indo muito além da direção oposta: hoje, prevalecem as abordagens internas e as categorias das teorias literárias” (TODOROV, 2009, p. 37). Por consequência disso, recai, sobre o professor esforçado e situado no contexto da escola básica, um exercício de alto confronto entre práticas cristalizadas e preestabelecidas e a ascendente preocupação com a escolarização e a didatização da literatura com o propósito de formar leitores vorazes.

Assim, Todorov (2009), ainda, pontua sobre a função do professor, em detrimento da problemática da formação de leitores no ensino médio, e a sua extensa relação com os conhecimentos adquiridos no curso de Letras, a partir de uma tendência “dominante no ambiente universitário” (TODOROV, 2009, p. 40) que recusa e interpela qualquer conexão da literatura com outros discursos sobre a sua externalidade.

Observa-se, então, que isso se relaciona aos valores construídos na formação do professor e, por essa evidência, ele precisa cuidar para que sua prática não seja meramente reprodutora de modelos prontos, realocados em outro momento. É coerente concluir que, no ensino médio, os direcionamentos não podem seguir as mesmas determinações do ensino superior, já que seu público-alvo não é dotado por especialistas em literatura, o que dita a urgência de situar a prática docente às especificidades do seu espaço de acontecimento.

Trata-se, portanto, de não se renegar o poder da teoria e da crítica literária, mas de considerar que não é, essencialmente, com esses saberes que devemos integralizar a nossa prática em sala de aula. Os alunos, leitores em formação, precisam se atrair pela disciplina, gostar do que fazem, pois, somente assim, a literatura poderá fazê-los entender que o texto literário é capaz de “nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2009, p. 76).

Para efeito de complementação da discussão, Annie Rouxel (2014), ao construir inteligibilidade acerca da formação do sujeito leitor em sala de aula, julga problemática “a postura imediata de análise distanciada do texto literário” (ROUXEL, 2014, p. 19), que afasta os alunos da legítima experiência estética realizável e alicerçada no ato prático da leitura.

Conforme justifica Rouxel (2014), “os alunos não leem mais, eles aprendem a identificar o jogo de focalizações, o estatuto do narrador intra ou extradiegético, o discurso indireto livre, as figuras de estilo” (ROUXEL, 2014, p. 20) e, infelizmente, acabam por taxar negativamente a disciplina de literatura com o pretexto de que as aulas não são proveitosas, rebaixando, assim, a leitura literária à insignificância.

Nesse panorama, a autora objetiva uma mudança na focalização do ensino de literatura vigente na escola básica, renunciando ao formalismo e à “aquisição programada de saberes” (ROUXEL, 2014, p. 21) e incitando os alunos ao gosto pela leitura, pela experiência capaz de gerar múltiplos sentidos estabelecidos na complexidade que, claro, deve estar dentro dos limites do texto e das leituras subjetivas dos alunos, para, assim, formar um leitor sensível e envolvido com as palavras.

Compreende-se, nesse sentido, de acordo com as análises de Annie Rouxel (2014), que a relação afetiva do aluno, a depender da eficiência das práticas de leitura em sala de aula, pode instituí-lo ao desenvolvimento de novas habilidades, dado que “na vivência do fictício, o leitor adquire saberes experienciais, saberes de natureza intuitiva e empírica que o marcam bem mais do que os saberes puramente conceituais” (ROUXEL, 2014, p. 23). Reforça-se, então, a sensação de pertencimento, no que se refere à prática da leitura literária, dos alunos com os textos lidos, cooperando para a pluralidade de sensações e descobrimentos que a literatura pode promover em cada um de nós.

Dessa forma, se se quer consolidar a competência estética nos leitores em formação, como fazê-la? O professor, com a determinação de remodelar os seus objetivos de ensino, conforme indica Annie Rouxel em *Aspectos metodológicos do ensino de literatura* (2013), precisa fazer certos questionamentos elucidativos para o direcionamento e o alinhamento de suas aulas. Perguntas como “ensinar literatura para quê?”; “que literatura ensinar?” (ROUXEL, 2013, p. 17) podem servir de parâmetros preliminares para se pensar os propósitos afirmativos da leitura literária na escola.

Para além disso, Rouxel (2013) pontua que o docente deve se ater, também, aos avanços das noções de literatura, leitura literária e de cultura literária, considerando os aspectos teóricos da pesquisa em literatura e da didática da literatura fundamentais para se refletir o ensino, e sobre como tais concepções teóricas orientam e interferem na práxis do professor.

A vontade de fazer diferença, de pensar a formação do leitor, na e para a sala de aula, de assimilar como os elementos constituintes do texto literário, de alguma maneira, influenciam no modo de pensar dos educandos, implica na escolha das obras a serem trabalhadas na escola. O professor, que também se caracteriza como um sujeito leitor, mesmo sabendo que há um conjunto de orientações curriculares, deve “confrontar os alunos com a diversidade do literário” (ROUXEL, 2013, p. 23) e ensiná-los a gama de gêneros e manifestações literárias para que possam apreender o sentido simbólico presente nos mais diversos tipos de textos.

No entanto, a escola, gradativamente, vem perdendo a sua função de espaço elementar para o estabelecimento da leitura entre os jovens. Por isso, o ensino de literatura deve ser (re)pensado, desafio que se estende “tanto ao desenvolvimento do gosto de ler quanto à construção identitária do leitor e ao enriquecimento de sua personalidade” (ROUXEL, 2013, p. 24), que são interpelados pela falta do exercício dinâmico da didatização e da preocupação com a recepção dos alunos em relação aos conteúdos ensinados.

Para abdicar das leituras prontas e impostas de maneira inconsistente na escola básica e insistir na luta pela formação do sujeito leitor livre, responsável e crítico, no dizer de Rouxel (2013), torna-se imprescindível considerar a tríade aluno-texto-professor e as suas especificidades, deslocando-se dos abusos temerosos do cânone literário para a difusão de interpretações geradas pelo exercício pertinente da leitura. Por

esse motivo, mais adiante, trataremos dessa acepção da literatura como um “acontecimento” (ROUXEL, 2013) na vida dos alunos e sobre como eles, a contar com a leitura do conto de Edgar Allan Poe, poderão fazer parte da narrativa, alcançar sentidos existentes nas suas entrelinhas e reconstruí-la, com suporte nas próprias experiências individuais e cotidianas, à sua maneira.

2 SOBRE O HOMEM DA MULTIDÃO, DE EDGAR ALLAN POE, E AS SIGNIFICAÇÕES DO GÊNERO CONTO

Edgar Allan Poe (1809-1849) é um escritor estadunidense conhecido pelo seu trabalho transcendental com narrativas fantásticas, marcado pelo notório reconhecimento de suas histórias que ultrapassam gerações e circulam no imaginário de muitos leitores até hoje, tornando-se o autor pioneiro da criação dos contos de mistério/enigmáticos, também conhecido pela “escrita de horror” absurdamente fundamentada no “pavor poético” das palavras.

Nos meandros dos mistérios em torno do ser humano, Poe escreveu contos que, de maneira geral, configuram-se a partir da reflexão sobre o nosso eu, sobre o estado obscuro do ser diante de suas idiossincrasias firmadas pelas armadilhas da mente. Isto posto, pode-se dizer que suas narrativas nos permitem um transporte único ao universo fantástico da criação de realidades surreais e abordam, de forma intrínseca, por despertar no leitor as suas reflexões mais profundas, questões que envolvem a complexidade humana.

Embora ocupem posição privilegiada no cânone literário por serem escritos por Edgar Allan Poe, esses contos, lamentavelmente, quase não estão presentes no espaço escolar e isso corrobora a falta de compreensão da natureza avassaladora de suas obras, que ultrapassam as barreiras da ficção, na formação de um vasto entendimento sobre o mundo real que, potencialmente, poderia ser favorável para novos rumos do ensino de literatura na educação básica atual.

À vista disso, “O Homem da Multidão”, escrito em 1840, está firmado no cotidiano metropolitano de Londres, traço de verossimilhança, descrito por um narrador observador que decide analisar, a partir de sua visão particular, o comportamento dos indivíduos na multidão. Inicia-se tratando sobre as confabulações de um homem,

aparentemente solitário que, após passar vários meses enfermo, se deleita em uma tarde de outono, mais precisamente no “Café D...”, num estado vívido de felicidade com as horas que se passava, na leitura de um jornal, “espiando os anúncios, [...] observando a promíscua companhia reunida no salão” (POE, 2008, p. 258) e, em outro momento, “espreitando a rua através das vidraças esfumaçadas” (POE, 2008, p. 258).

Nessa atmosfera misteriosa, se apresenta a razão do conto: o comportamento da multidão diante do mundo e as situações particulares do ir e vir das mais variadas pessoas, seus trajes, silhuetas, portes e semblantes, que pareciam, com tom confessional, conquistar o narrador que indaga:

[...] naquele momento particular do entardecer, eu nunca me encontrara em situação similar e, por isso, o mar tumultuoso de cabeças humanas enchia-me de uma emoção deliciosamente inédita. Desisti finalmente de prestar atenção ao que se passava dentro do hotel e absorvi-me na contemplação da cena exterior (POE, 2008, p. 259).

O olheiro desse aglomerado de indivíduos tenta decifrar as características daqueles tipos humanos de acordo com o julgamento subjacente do seu olhar aguçado, até que reconhece um ser que lhe chama atenção por sua visível agonia quando se encontrava sozinho diante do mundo. Esse homem (narrador e personagem observador) ensimesmado parecia compulsivamente dopado pelo comportamento das pessoas sob as luzes da cidade, no seu simples exercício de seguir com o que já é rotineiro, quando, de repente, após fitar cada rosto que ali passara, no entremeio de suas cosmovisões, declara:

[...] com a testa encostada ao vidro, estava eu destarte ocupado em examinar a turba quando, subitamente, deparei com um semblante (o de um velho decrépito, de uns sessenta e cinco a setenta anos de idade), um semblante que, de imediato, se impôs fortemente à minha atenção, dada a absoluta idiosincrasia de sua expressão. Nunca vira qualquer coisa que se lhe assemelhasse, nem de longe (POE, 2008, p. 262-263).

Atraído pelos enigmas desse homem misterioso e de atitudes estranhas e por se sentir “singularmente exaltado, surpreendido, fascinado” (POE, 2008, p. 263), decide, então, segui-lo, dizendo a si mesmo: “que extraordinária história [...], não estará escrita naquele peito” (POE, 2008, p. 263). A partir daí, analisa-o com mais afinco a fim de decifrá-lo e, logo, descobre que ele era um homem de “pequena estatura, muito esguio

de corpo e, aparentemente muito débil” (POE, 2008, p. 263). Prossegue, pois, em seu caminho na busca do estranho, sorrateiro, para que não seja notado em qualquer lugar que ele vá.

Percebemos, assim, que “O Homem da Multidão” traz reflexões profundas sobre a solidão e a busca acelerada por uma saída para os nossos conflitos mais profundos. Ao usá-lo em sala de aula, portanto, poderemos desenvolver um trabalho excepcional em torno da leitura e da apropriação do gênero “conto”. Essa abordagem contribuiria, para além do estudo detalhado da estrutura composicional do gênero, na compreensão, por parte dos alunos, dos efeitos de sentido ali contidos perante os valores inerentes dessa narrativa atemporal, visto que os leitores buscam uma resposta para os mistérios intrigantes gerados pelo autor.

Tais mistérios, presentes no conto fantástico (mistério/enigma), ao nosso ver, funcionam como um “gatilho”, ou melhor, um atrativo para que os leitores de iniciação, oriundos da escola básica, sintam-se instigados ao desvendamento/resolução das pistas textuais deixadas pelo autor para o incremento da trama, já que “o fantástico se define a partir do efeito de incerteza e da hesitação provocada no leitor face a um acontecimento sobrenatural” (RODRIGUES, 1988, p. 28).

Assim, a partir dessa premissa de apresentação de “O Homem da Multidão”, torna-se necessário formular hipóteses acerca do gênero conto, mesmo sabendo que conceituá-lo é uma tarefa complexa, pois, como Julio Cortázar (2013) descreve, o conto é de:

[...] tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário (CORTÁZAR, 2013, p. 149).

É, então, um verdadeiro “caracol” de comoções, comprovado pela sua totalidade composicional. Por essa razão, é fundamental considerá-lo como um compilado de sensações que permitem uma abertura significativa para universos paralelos ao texto, entrelaçados pela linguagem, na artimanha com que os elementos constitutivos da narrativa contribuem para um sentido maior. Isso conduz para o mais alto nível de compreensão do conto, na intensidade em que o autor o projeta.

Além disso, Nadia Battella Gotlib (1987) afirma, com base na teoria de Poe, que o conto possui uma unidade de efeito que parte do princípio de uma relação “entre a extensão do conto e a reação que ele consegue provocar no leitor ou o efeito que a leitura lhe causa” (GOTLIB, 1987, p. 32), possibilitando a chamada “exaltação da alma”, ou seja, uma reação particular, um *feeling* estabelecido pelo impacto que a narrativa transmite para quem a lê.

Compreende-se, portanto, que, ao adentrarmos no mundo ficcional de Poe, criado por meio de seu trabalho magnânimo com as palavras, uma semente poderá ser plantada no leitor, germinando conforme as hipóteses de leitura sejam formuladas e comprovadas no decorrer da leitura. Constata-se, ainda, que cada linha dos contos de Poe assume uma função vital para a sistematização de suas criações, tornando-o um contista, conforme afirma Julio Cortázar (2013): “provoca no leitor um sentimento de aceleração (criando o desejo de saber a verdade) e o faz ler o conto num tempo mental inferior ao tempo físico que a leitura consome” (CORTÁZAR, 2013, p. 125).

Trata-se, dessa forma, de elevar a percepção dos alunos aos sentimentos humanos pulsantes nos contos enigmáticos desse autor. Seguindo esse raciocínio, Ricardo Piglia, em seu livro *O laboratório do escritor* (1994), relata que sempre haverá no conto uma espécie de comoção que está para além do escrito, pois nele há uma construção:

[...] para fazer aparecer 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, 1994, p. 41).

Somando-se a isso, detendo-nos mais ainda a Cortázar (2013), concordamos que essa vertente da recepção e da significação do conto se dá quando a narrativa “quebra seus próprios limites com [...] explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta” (CORTÁZAR, 2013, p. 153), porque se estabelecem relações extratextuais de pulsação emocional que vão além do texto. Essas relações “excitam” os leitores pelas situações-problema que, eventualmente, ocorrem nas histórias, fazendo-os questionar os seus preceitos e contestar as suas visões de mundo preconcebidas.

3 PROPOSTA DE ATIVIDADE DE ENSINO - O CONTO COMO A PREMISA PARA A PRODUÇÃO DE CRÔNICAS DO COTIDIANO DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Diante do proposto, atendo-se à concepção de leitura como um “acontecimento” (ROUXEL, 2013), é importante que consideremos a formação do leitor como a base para se pensar na literatura lida no espaço escolar e nas práticas voltadas às análises mais profundas dos aspectos composicionais do conto, como o enredo, a ambientação, os personagens, o clímax e o desfecho, de modo a se averiguar como esses elementos constroem os sentidos que podem extrapolar os alicerces da história contada.

Defendemos, então, quanto a isso, a leitura literária prodigiosa que faça com que os alunos possam se sentir domados pela prerrogativa do contato vigoroso com o texto, além de extraírem das histórias apresentadas em sala de aula a sensibilidade em contiguidade com um ensino de literatura válido e competente.

Dessa forma, almejamos, aqui, numa abordagem *Da Leitura Literária à Produção de Textos* (TERRA, 2018), conciliar a oportunidade de explorar a prática de leitura na escola com a escrita criativa e reativa. Além disso, de acordo os postulados de Antunes (2003), os alunos, pensando direcionadamente numa proposta ao ensino médio, poderão criar suas próprias histórias e conceber a produção de texto como:

[...] uma atividade de expressão (ex-, “para fora”), de manifestação verbal de ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele (ANTUNES, 2003, p. 45).

Escolhemos, então, impulsionar a capacidade de atribuir sentido ao texto literário pela produção de uma crônica, “um texto pessoal, em que o cronista, em geral com leveza, recria a realidade cotidiana com seu estilo particular, sem preocupação de ser fiel à realidade” (TERRA, 2018, p. 54). Ademais, a referida produção textual fará com que os alunos se espelhem nos aspectos verossímeis da narrativa em questão, que se interligam às suas próprias experiências de vida, para, assim, a partir do encontro mais íntimo consigo mesmo, a cada página lida, criarem os seus textos.

Destarte, não podemos ignorar que o desenvolvimento da competência leitora, a nível do ensino de literatura no âmbito brasileiro, é defendido na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), documento oficial que norteia os itinerários formativos e as habilidades e competências agenciadas na educação básica. Para a BNCC (BRASIL, 2018, p. 495):

[...] está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas.

Por isso, intentamos dar fomento ao estudo e à análise da literatura de modo a estimular a fruição dos alunos, dando-lhes a possibilidade de olhar a materialidade literária para criar novos sentidos, legítimos e particulares, de acordo com as suas experiências prévias adquiridas no decorrer da formação leitora. Nesse contexto, o texto base selecionado para a prática de ensino, o conto “O Homem da Multidão”, de Edgar Allan Poe, é uma metanarrativa construída pela percepção do narrador personagem, assim domado pela sua intrigante observação das multidões encontradas nas ruas de Londres. Por tal motivo, a escolha do gênero crônica se adequa ao texto literário escolhido, para o exercício da escrita, conforme os propósitos comunicativos a serem definidos em sala de aula, como, por exemplo, uma produção textual que pode envolver, essencialmente, os relatos pessoais de observação das “multidões” pertencentes ao dia a dia dos alunos.

3.1 Etapas da atividade

A seguir, serão apresentadas sugestões de etapas a serem seguidas durante a realização da atividade:

3.1.1 – 1ª etapa: comentários e inferências antes da narrativa

Nesse primeiro momento, a voz dos alunos será o alvo. Eles serão estimulados a fazer inferências sobre a imagem que se pode ter das multidões. As impressões a

respeito das pessoas que compõem esse grupo maior, que passam nas ruas e em suas vidas, serão descritas. “Como os jovens consideram o ir e vir dos tempos? Há alguma estranheza no fato de que diariamente cruzamos com indivíduos desconhecidos? Você costuma ver muitas pessoas diferentes nas ruas? Por que somos diferentes?” – são exemplos de perguntas que poderão guiar a discussão inicial e criar uma ambientação para o lidar efetivo com o conto “O Homem da Multidão”, de Edgar Allan Poe.

3.1.2 - 2ª etapa: o contato com a materialidade textual / a escuta das percepções após a leitura (leitura subjetiva) (ROUXEL, 2013) / a apresentação do gênero narrativo conto fantástico e a análise dos seus elementos composicionais

Após a discussão inicial, ouvindo atentamente as percepções dos alunos, partindo da leitura coletiva em sala de aula do conto “O Homem na Multidão”, os alunos serão levados a inferir sobre os mistérios do texto. Ainda de forma bastante subjetiva, eles irão opinar sobre a narrativa, o que acharam da experiência, compreendendo as relações que foram preestabelecidas na primeira etapa da atividade, considerando as confirmações, ou não, das hipóteses formuladas antes da leitura na íntegra do texto proposto.

A leitura subjetiva, como propõe Rouxel (2013), não deve ser o único artifício do professor para o exercício da percepção dos alunos, mas se confirma como uma etapa importante para a reflexão sobre a narrativa. Após ouvir a voz dos alunos sobre o texto literário, seu gosto em relação ao material lido e os comentários acerca do passo a passo dos fatos que se sucederam no conto, a aula será guiada em torno do gênero conto.

O professor contextualizará os escritos de Edgar Allan Poe, criando um perfil geral sobre o autor, e explicará os conceitos da estrutura composicional do gênero conto com suas respectivas funções, solicitando a participação dos alunos no desvendamento dos fragmentos do texto que possam confirmar o papel de cada componente estrutural da trama, isto é, a função do tipo de narrador, como se caracterizam as personagens, o espaço, a ambientação e o tempo, sempre analisando e justificando como esses elementos são primordiais para os efeitos de sentido do produto textual.

3.1.3 - 3ª etapa: apresentação do gênero textual “crônica” / proposta de produção textual - orientações gerais

Após a leitura do conto de Edgar Allan Poe, para a efetiva produção do texto e a apresentação do gênero a ser produzido, os alunos lerão crônicas. O professor, atendo-se às considerações de Terra (2018), montará um arcabouço de textos para que os alunos possam reconhecer as propriedades gerais de sua estrutura. Será produtivo, nesta fase, um confronto entre o conto e a crônica, de modo a apontar quais as aproximações e os distanciamentos entre as narrativas, incitando os alunos ao reconhecimento das propriedades estruturais dos textos.

Posteriormente, será proposta a produção de uma crônica baseada nas percepções de leitura do conto “O Homem da Multidão”, tornando-se fundamental, também, para que eles possam relacionar o conteúdo do conto à escrita do gênero proposto. Busca-se, dessa forma, responder à tal pergunta: “como se comportam os indivíduos em determinadas multidões no meu cotidiano?”. Considerando-se, então, a competência estética, no dizer de Rouxel (2014), os educandos poderão, baseando-se no seu viver, no vivenciar dos mais diversos cotidianos existentes em sala de aula, construir textos que contenham as suas narrativas de observação da multidão.

3.1.4 - 4ª etapa: acompanhamento do processo de escrita

O professor de Língua Portuguesa cumpre um papel basilar para o progresso pessoal e profissional dos alunos. A língua, materialidade viva do ser, e os processos que exigem a propagação das diversas formas de linguagem são intrínsecos à nossa existência, logo, não há como negar sua importância. Consequentemente, a escrita se constitui como um processo engenhoso, em que, pelo fato de vivermos numa sociedade grafocêntrica, a tessitura de um texto no contexto escolar necessita ser acompanhada pelo professor. Se o intuito for o bom aproveitamento das possibilidades de leitura e a produção textual, é necessário que se pense em como os alunos, mediante a reflexão dos conteúdos de ensino, irão utilizar as atividades de leitura e escrita em suas vidas.

Dessa forma, faz-se necessário o acompanhamento do docente, a fim de sondar as possíveis dificuldades dos alunos na feitura do texto e, por conseguinte, as possibilidades de sanar esses problemas. A reescrita do texto, por exemplo, configura-se como uma estratégia que além de aprimorar a leitura, também “auxilia a desenvolver e melhorar a escrita” (MENEGASSI, 2001, p. 50). De acordo com Chenoweth (1987), a reescrita ajuda:

o aluno escritor a esclarecer melhor seus objetivos e razões para a produção de textos. Nessa perspectiva, esse autor considera que reescrever seja um processo de descoberta da escrita pelo próprio autor que passa a enfocá-la como forma de trabalho, auxiliando o desenvolvimento do processo de escrever do aluno (MENEGASSI, 2001, p. 50).

3.1.5 - 5ª etapa: exposição das crônicas para a comunidade escolar

Como proposta para o compartilhamento dos conhecimentos, o professor deverá incentivar os alunos a pensarem sobre um meio de exposição das narrativas na comunidade escolar, pois considera-se fundamental que outras pessoas possam apreciar os trabalhos desenvolvidos. Um jornal, uma sala temática ou uma simples distribuição dos textos dentro da escola podem ser maneiras eficientes para a expansão das produções para o mundo.

Os alunos, assim, terão consciência do valor de seu aprendizado escolar, gerado pela leitura literária do conto de Poe e pela produção de textos na escola, além de compreender que todo texto se direciona a alguém. Nesse sentido:

escrever é, como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal. Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com outro, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo, sob algum pretexto. Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha, sem uma intenção particular (ANTUNES, 2008, p. 28).

Além disso, criarão inteligibilidade a respeito de suas próprias experiências em consonância com o que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular, a partir de habilidades que se espera serem desenvolvidas pelos alunos, no que diz respeito à leitura do texto literário, como, por exemplo:

(EM13LP46) compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica (BRASIL, 2018, p. 525).

Dessa forma, compreendemos que o intuito das práticas escolares de leitura e escrita deveria ser este: um ensino que favoreça a completude e o avanço das práticas linguístico-literárias subjacentes da realidade social e cultural dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, buscou-se salientar que as narrativas fantásticas, em especial destaque os contos de mistério/enigmáticos, podem render ao leitor, por meio da aceitação de determinados acordos ficcionais e da prática de leitura efetiva, uma experiência estética produtiva diante dos textos. Aliado a isso, acredita-se que o professor, a partir dos enigmas encontrados nessas histórias, motivaria uma nova experiência com os alunos da educação básica, pois, assim, romperia com o paradigma meramente expositivo, pouco proveitoso e interessante, pregado pelo ensino de literatura vigente na educação básica brasileira.

Caso o intuito seja atrair os alunos para a literatura e, conseqüentemente, desenvolver um trabalho coerente de leitura literária na escola, o professor não pode torná-los leitores a partir da superficialidade de análises prontas e explanações teóricas enfadonhas. O aprendizado pode ser construído, sim, como foi evidenciado, sem se ater às amarras e contrariedades de um sistema escolar inflexível e insensível.

Permite-se, dessa maneira, a experiência única que se quer propiciar aos nossos alunos. Eles precisam gostar do que leem, identificar-se com as histórias e sentir-se livres para declarar, ou não, suas diversas interpretações sobre os textos. Os alunos, leitores em formação, nesse ponto de vista, construirão suas leituras dentro das possibilidades do texto literário, abrindo margem para a sua subjetividade diante da originalidade dos seus descobrimentos, e (re)construirão o texto às suas melhores maneiras.

Portanto, ansiamos resistência aos professores: nós devemos lutar pelas potencialidades efetivas do texto literário em sala de aula. O incentivo ao poder

reflexivo e ao caráter humanizador (CANDIDO, 2004) da literatura está em nossas mãos!

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

CORTÁZAR, Julio. Poe: o Poeta, o Narrador e o Crítico. In: CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. Tradução de Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. Tradução de Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GOTLIB, Nádya Battella. O conto: Um gênero? In: GOTLIB, Nádya Battella. *Teoria do conto*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MENEGASSI, Renilson José. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 35, p. 83-93, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639307>. Acesso em: 19 jan. 2023.

MENEGASSI, Renilson José. Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

PIGLIA, Ricardo. *O laboratório do escritor*. Tradução de Josely Vianna Baptista. São Paulo: Iluminuras, 1994.

POE, Edgar Allan. *Histórias Extraordinárias*. Seleção, Apresentação e Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

REZENDE, Neide Luiza de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? *In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino.* Campina Grande: Abralic, 2014.

RODRIGUES, Selma Calasans. *O fantástico.* São Paulo: Ática, 1988.

ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino de literatura: Leitura de literatura na escola.* São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. *In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino.* Campina Grande: Abralic, 2014.

TERRA, Ernani. *Da leitura literária à produção de textos.* São Paulo: Contexto, 2018.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo.* Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Recebido em: 23/01/2023

Aceito em: 07/04/2023