

O conto e a crônica em sala de aula

The Short Story and the Chronicle in Classroom

Diana Navas*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

192

Taís Garcia Semaan*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

RESUMO: O presente estudo realiza uma reflexão sobre as aulas de literatura no ensino médio e aponta uma proposta de trabalho tendo como *corpus* um conto e uma crônica selecionados a partir da obra de Milton Hatoum, visando à adequação aos objetivos principais do ensino de literatura na escola: a formação de leitores competentes de textos literários, a consolidação de hábitos de leitura, a expansão do repertório dos alunos e a percepção crítica da realidade. Destacamos os principais traços dos gêneros literários conto e crônica, a relevância do trabalho com a narrativa curta e fazemos uma breve apresentação do autor das obras escolhidas como exemplificação da prática. A sugestão de trabalho reforça o conceito de que os textos devem ser o objeto central nas aulas de literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Ensino. Crônica. Conto. Repertório. Milton Hatoum.

* Doutora em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo.

* Mestranda em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ABSTRACT: This study includes a consideration of the current literature teaching in high school and the introduction of a work proposition with a short story and a chronicle as corpus, both of them chosen from the writings of Milton Hatoum. The aim is to focus on the main goals of the literary teaching at school: the formation of competent readers of literary texts, the consolidation of reading habits, the expansion of the students' repertoire and the critical perception of the real world. We show the main lines of chronicles and short stories, the relevance of the work with the short narrative at school and we make a brief presentation of the author chosen for the practice. The work suggestion reinforces the concept that the text should be the central object in the classes of literature.

KEYWORDS: Literature. Teaching. Chronicle. Short Story. Repertoire. Milton Hatoum.

A narrativa breve: principais traços

A crônica é um gênero discursivo que oscila entre o jornalismo e a literatura. O objeto da crônica é o cotidiano, construído pelo cronista através da seleção que o leva a registrar alguns aspectos e eventos e a abandonar outros. Como características específicas do gênero, citadas por Massaud Moisés (1983), percebemos: brevidade, subjetividade, ambiguidade, diálogo, estilo entre oral e literário, temas do cotidiano, ausência de transcendente e efemeridade. Segundo o autor, “a impessoalidade é não só desconhecida como rejeitada pelos cronistas: é a sua visão das coisas que lhes importa e ao leitor; a veracidade positiva dos acontecimentos cede lugar à veracidade emotiva com que os cronistas divisam o mundo” (p. 255).

Afrânio Coutinho (1976, p. 80), por sua vez, define o gênero da seguinte maneira:

A crônica é um gênero literário, de prosa, ao qual menos importa o assunto, em geral efêmero, do que as qualidades de estilo; menos o fato em si do que o pretexto ou a sugestão que pode oferecer ao escritor para divagações [...]; menos o material histórico do que a variedade, a finura e a argúcia na apreciação, a graça na análise dos fatos miúdos e sem importância, ou na crítica buliçosa de pessoas.

Para Coutinho, a crônica é uma forma de arte da palavra, a que se liga forte dose de lirismo, e que pode ser percebida como “um gênero altamente pessoal, uma reação individual, íntima, ante o espetáculo da vida, as coisas, os seres”. Ele segue afirmando que o essencial da crônica seria a “superação de sua base jornalística e urbana em busca de transcendência” (1976, p. 83).

Já Antonio Candido (1992, p. 14), no texto intitulado *A vida ao rés-do-chão*, declara que a crônica sempre ajuda a “estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas”. Isso porque “mostra a grandeza condensada no aparente fato miúdo”, sensibilizando-nos a mostrar “uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas”. Ele também afirma, a respeito da crônica:

Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela [a crônica] se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. [...] e essa humanização lhe permite [...] certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma [...]. (1992, p. 13).

Assim, o princípio básico da crônica é registrar o circunstancial. Entretanto, o autor deve dar ao texto uma roupagem literária, ao invés do simples registro formal, de acontecimentos que tanto podem ser de conhecimento público como apenas fazer parte do imaginário do cronista, examinados pelo ângulo subjetivo da interpretação ou da recriação da realidade, dando aos relatos, em geral, um toque ficcional.

O cronista, portanto, usa fatos do dia-a-dia em seu texto, mas inclui elementos de ficção, fantasia e crítica. Logo, para ele, imaginar, inventar, fabular, é mais importante do que registrar, testemunhar e coletar dados. O cronista é, pois, o poeta do cotidiano que dialoga com o leitor através da sua visão de mundo. Algumas estratégias utilizadas em seus textos cumprem finalidades duplas nas crônicas - de um lado o objetivo de divertir e informar,

própria dos “rodapés” dos jornais; de outro, acenam com outra função: a de deslocar a atenção do leitor para aspectos pouco perceptíveis nos fatos noticiáveis ou nas miudezas do cotidiano.

Com relação ao conto, Edgar Allan Poe foi o primeiro escritor a estabelecer aquilo que pode ser pensado como “fundamentos de uma poética” para o gênero. O autor compreendia que a eficácia do texto dependia da “intensidade como acontecimento puro”, desprezando os comentários e descrições acessórios, diálogos marginais e considerações posteriores, que poderiam ser toleradas dentro do corpo de um romance, mas que destruíam a estrutura da narrativa curta. Poe foi pioneiro em propor regras a partir de sua teoria da unidade de efeito e se concentrou em estudar a extensão e a reação que o “verdadeiro” conto causa no leitor, o que rotulou como *efeito*, apontando que em quase todas as classes de composição, a unidade de efeito ou impressão deveria ser o ponto de maior importância - que seria essa reação que o conto teria que causar em quem o lesse.

Poe (1986, p. 912-913) entendia que a leitura não poderia ser interrompida, o que exigia extensão reduzida:

Se alguma obra literária é longa demais para ser lida de uma assentada, devemos resignar-nos a dispensar o efeito imensamente importante que se deriva da unidade de impressão, pois, se são requeridas duas assentadas, os negócios do mundo interferem e tudo o que se pareça com totalidade é imediatamente destruído.

O russo Anton Tchekhov, considerado um dos maiores contistas de todos os tempos, compartilhou do pensamento de Poe sobre a questão da brevidade, de o texto dever ser compacto e causar determinado efeito - o que chamou de *impressão total* no leitor. Entretanto, caminhou para outra direção. Tchekhov desenvolveu uma nova “fórmula” para a narrativa curta, diluindo essa impressão total pelo decorrer do texto. Preferiu criar atmosferas, registrando

situações abertas, que não se encerravam no fim dos relatos e jogava com os momentos ocasionais dos conflitos humanos, pequenos flagrantes do cotidiano e do estado de espírito do homem comum.

Tchekhov criou a segunda estrutura moderna de gênero: o *conto de atmosfera*. O conto perde a força e o sentido existente no modelo de Poe porque é a atmosfera criada pelo contista ao longo das páginas que deverá, no modelo do escritor russo, tirar o leitor do seu lugar confortável, sem depender de um final surpreendente.

A partir do advento do conto de efeito, muitos outros estudiosos prosseguiram o debate sobre o gênero, mas nunca fugindo totalmente das duas estruturas propostas. O escritor argentino Julio Cortázar, por exemplo, resume os conceitos anteriores, chamando o conto de uma “verdadeira máquina de criar interesse”. Aquilo que for ocorrer em um conto, para Cortázar, deve ser intenso, concebendo intensidade como o palpitar da substância da narrativa ou um núcleo animado inseparável e decisivo, em torno do qual orbitam os demais elementos. Cortázar afirma: “no conto vai ocorrer algo, e esse algo será intenso”. Também é de Cortázar (1993, p. 147) a célebre definição: “O conto é uma pequena e perfeita esfera verbal que guarda uma única semente a ponto de eclodir”.

Cortázar defende, ainda, a ideia de esfericidade como elemento fundamental do gênero, que corresponde à unidade de efeito de Poe - a pureza do gênero, a diversidade temática, a originalidade do enredo, a totalidade, a extensão, o trabalho com a linguagem e a economia verbal: uma teleologia que deveria gerar uma estrutura fechada, compacta e eficiente, a que Julio Cortázar chamou de “máquina infalível”.

Na visão do escritor norte-americano Ernest Hemingway, observamos outra definição do conto, bem próxima da elaborada por Tchekhov. Em sua *Teoria*

do iceberg, Hemingway (1990) indica que, se o conto for escrito com carga suficiente de verdade, o escritor deverá omitir partes dessa verdade, que, mesmo ocultada no interior do texto, será capaz de cooptar seu leitor de maneira convincente e segura. O não dito deve prevalecer sobre o dito, e o que foi sugerido, ganha estatuto de fato consumado.

O conto moderno foi elaborado, desta maneira, como sendo uma obra que deve carregar mais de uma história: a aparente, que estará aos olhos de todos; e a outra (ou outras), que estará por trás, nas entrelinhas - aquilo que surpreenderá o leitor, no caso de Poe, ou aquilo que se diluirá na narrativa de Tchekhov, mas que causará efeito se percebida sua presença.

O escritor argentino Ricardo Piglia, conhecido por seus estudos sobre o gênero, absorve os ensinamentos daqueles que o precederam, trabalhando diretamente com o que se esconde por trás da história aparente. Sua teoria caminha junto com a *Teoria do iceberg*, de Hemingway: a verdadeira história deverá estar oculta no conto.

Piglia afirma que o conto narra, ou precisa narrar, em primeiro plano, o que chama de *história aparente*, ocultando, em seu interior, a *história cifrada*. Uma história visível deve esconder outra secreta, narrada de modo elíptico e fragmentário. “O efeito surpresa se produz quando o final da história secreta aparece na superfície” (2004, p. 90).

Segundo Piglia, o conto deveria ser uma obra que abandona o final surpreendente e a estrutura fechada, em que a tensão entre os dois relatos nunca poderá ser resolvida. Conta-se a história secreta de modo cada vez mais disfarçado, fundindo-a com a *história aparente* - o mais importante não se deve contar. A história secreta deve construir-se com o que não se diz, com o subentendido.

O texto literário em sala de aula: uma questão a ser repensada

Destacamos, a seguir, um breve panorama a respeito do ensino atual da literatura na escola, com o propósito de alinharmos as deficiências que percebemos na prática dos professores a uma proposta de trabalho com os gêneros literários conto e crônica com alunos do ensino médio.

Nesta etapa da vida escolar, o estudo de determinados conceitos específicos da teoria e da crítica literárias precisa alcançar maior profundidade, exigindo-se do aluno um repertório amplo de leituras prévias e o conhecimento da organização estética da obra literária. No entanto, a carência de noções teóricas, bem como a escassez de práticas de leituras literárias são fatores que contribuem para que o aluno perceba a literatura como objeto artístico de difícil compreensão. Inclusive, para grande parte dos alunos, a obra literária nem chega a ser percebida como arte.

Observa-se que após um percurso de nove anos de estudos de linguagem no ensino fundamental no âmbito da leitura, produção de textos e reflexões sobre a gramática, o estudante brasileiro inicia o ensino médio e passa a ter contato, geralmente pela primeira vez, com o estudo sistematizado da literatura. Porém, as estatísticas demonstram que a maioria dos alunos conclui o ensino médio sem hábitos regulares de leitura.

Nas aulas de literatura, o texto literário propriamente dito é pouco trabalhado e vivenciado pelos alunos. O ensino pauta-se em informações sobre fatos históricos e sócio-políticos, na biografia e em curiosidades sobre a vida de escritores, ou nas características das obras, privilegiando elementos externos ao texto literário, além da apresentação muitas vezes fragmentada do texto. Como resultado, os estudantes não conseguem fazer análise e interpretação competente de textos literários nas múltiplas dimensões

responsáveis pela construção de sentidos, com aspectos que englobem recursos de expressão, estrutura, relações entre forma e conteúdo, elementos de estilo pessoal, contextualização histórico-cultural, tradição literária etc. Esta constatação faz supor que o ensino de literatura e a abordagem do texto literário não têm sido objeto central das aulas de literatura, que não têm, portanto, alcançado plenamente os dois objetivos essenciais a que se propõem: a formação de leitores competentes de textos literários e a consolidação de hábitos de leitura.

Durante as aulas, são priorizadas análises tradicionais de textos, que desmotivam a leitura por prazer e enfatizam quase sempre a leitura como uma forma de obrigação, atrelada aos exercícios escolares e às questões que compõem os exames de vestibular. A leitura é praticada no espaço escolar tendo como objetivo final alguma estratégia de avaliação, o que coloca o aluno diante de uma tarefa árdua: é preciso ler para fazer exercícios, provas, fichas de leitura ou resumos. Enfim, o ato de ler restringe-se às tarefas escolares e passa a ser compreendido como um dever a ser cumprido, em que as escolhas pessoais dos leitores não são privilegiadas.

Espera-se que a escola forme jovens críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Todavia, os livros didáticos apresentam, em sua maioria, a compreensão textual com base em esquemas de interpretação preestabelecidos, restringindo a recepção do aluno-leitor, uma vez que não lhe é dada a oportunidade de manifestar a sua leitura. O aluno não consegue interagir com o texto, pois o papel dinâmico do leitor é subestimado, sufocado pela leitura imposta pelo professor e pelos roteiros de interpretação dos manuais didáticos.

Porém, a leitura realizada pelos professores é diferente daquela efetivada pelos alunos, pois a diversidade de repertórios, conhecimento de mundo e experiências de leitura influenciam diretamente o contato do leitor com o

texto. Tendo em vista que o desafio do professor é ajudar o aluno a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras, as aulas deveriam contribuir para a construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentar leituras já prontas, ajudando os alunos a desenvolverem uma leitura estética da obra.

No livro didático, a organização dos conteúdos, geralmente apoiada na historiografia literária, que tende à simplificação e enfatiza a memorização, privilegia o enfoque cronológico de movimentos, gerações e autores, com suas respectivas obras de destaque. Com pequenas alterações, tanto os manuais didáticos quanto alguns professores interagem com os alunos tomando como referência uma sequência de procedimentos entre os quais a leitura do texto literário desempenha papel secundário, servindo muito mais à exemplificação da teoria desenvolvida do que como objeto básico para a construção de conhecimentos de literatura ou para o desenvolvimento de habilidades de leitura nessa modalidade de texto. O objetivo central das aulas de literatura, portanto, deixa de ser o texto literário e passa a ser um discurso didático sobre a literatura, produzido pelo professor e/ou pelos manuais didáticos.

Conforme sugere Leahy-Dios (2001): de que adianta “ensinar” os alunos a memorizar características dos diferentes estilos de época, situando-se a produção literária em “blocos monolíticos de períodos literários”, se os alunos não conseguem ter uma compreensão mais ampla do objeto literário?

Nesse sentido, o texto literário deve ser o objeto central das aulas, e ser abordado sob pelo menos duas dimensões: o texto em suas relações com a situação de produção e de recepção - e aí se incluem elementos do contexto social, do movimento literário, do público, da ideologia etc., conforme a visão de Antonio Candido - e o texto em suas relações dialógicas com outros textos, verbais e não verbais, literários e não literários, da mesma época ou de outras épocas, conforme o conceito de dialogismo desenvolvido por Mikhail Bakhtin.

Desse modo, conforme afirma William Cereja (2004, p. 237): “será possível preservar a historicidade do texto sem perder sua especificidade estética; ter a noção de conjunto, sem perder a particularidade e o avanço representado por uma obra ou um escritor; e pensar o nacional sem deixar de notar suas relações com o universal”.

O processo de leitura da literatura contribui para a formação do aluno não só enquanto leitor, mas, sobretudo, como indivíduo historicamente situado, uma vez que a interação texto-leitor promove o diálogo entre o conjunto de normas literárias e sociais presentes tanto no texto literário quanto no imaginário do aluno. Além disso, o efeito do cruzamento de horizontes necessita ter um caráter desestabilizador na medida em que a obra literária deve propor, ao mesmo tempo em que responde às indagações atuais do leitor, novas questões, tendo como consequência uma possível mudança de postura diante da sociedade (JAUSS, 1994).

A relevância do trabalho com a narrativa curta em sala de aula

Os fatos cotidianos assumem um caráter textual inovador, metafórico e poético ao serem narrados pelos cronistas. Ao encontrar uma relação direta entre o texto literário e seu cotidiano, o aluno percebe a literatura como uma possibilidade de “ler o mundo”, pois as crônicas abordam temas relacionados com a realidade social, com os quais o aluno se identifica. Em geral, são textos que ajudam a amadurecer a visão de mundo dos leitores e que podem promover, em sala de aula, discussões e reflexão acerca da vida, ao mostrar uma visão mais profunda dos fatos corriqueiros, além de fazê-los pensar sobre os acontecimentos.

Uma vez que o texto cronístico recria o real por meio do adensamento da linguagem, da desautomatização da percepção e da singularização dos fatos narrados, enxergamos que a principal importância do trabalho com crônicas no ensino de literatura reside no fato de que este gênero discursivo, a partir de suas características próprias, habilita o estudante para a crítica e para a percepção estética da literatura, desarticuladora do senso comum.

Outro benefício, que se expande além da leitura dos textos, é a da produção de crônicas, pois o aluno torna-se capaz de relatar suas vivências cotidianas, fazendo uso de recursos literários, como: ironia, humor, ficção etc. Podem ser programadas atividades de criação de textos próprios, a partir da leitura de crônicas selecionadas, além de uma breve avaliação oral coletiva em sala de aula dos escritos individuais produzidos pelos alunos.

A respeito do trabalho com contos no ensino médio, acreditamos que as atividades desenvolvidas com os alunos podem entusiasamá-los na busca da percepção e da compreensão das histórias paralelas que caracterizam este gênero literário e envolvê-los a partir dos efeitos que o contista deve criar no leitor. A ampliação da capacidade de interpretação, o levantamento de hipóteses, a compreensão de elementos estruturais e a avaliação de aspectos implícitos de construção do texto podem ser trabalhados. Ademais, os contos podem instigar os leitores a desejarem conhecer outras obras dos autores lidos. Muitos destes escritores têm riquíssima produção em gêneros literários diversos, como romances, crônicas, novelas ou poesias.

Entendemos que a brevidade da narrativa curta pode ser um caminho para despertar o interesse pela leitura, além de preparar os alunos para a prática da produção textual.

Milton Hatoum: breve apresentação do autor

Em nossa abordagem, sugerimos dois textos do escritor, professor, tradutor e crítico Milton Assi Hatoum, que nasceu em Manaus em 1952 e, desde cedo, teve a oportunidade de se aproximar do campo literário. Na capital amazonense, durante os anos em que foi aluno do Colégio Pedro II, ele teve contato com a literatura de Raul Pompéia, Machado de Assis, Graciliano Ramos e Antônio Callado. Mudou-se para Brasília na adolescência e estudou no CIEM, o Colégio de Aplicação da Universidade de Brasília, quando leu obras de autores como Jean-Paul Sartre e Albert Camus.

Sobre suas primeiras experiências como leitor e escritor, despertadas pelo entusiasmo de conhecer os grandes clássicos da literatura, Milton Hatoum comenta em entrevista à revista *Magma*:

O primeiro texto que publiquei foi num jornalzinho estudantil, *O Elemento 106*, quando estudava no colégio Pedro II, em Manaus. Isso é 1967 [...]. Depois, no CIEM, escrevi um poema que foi publicado no *Correio Braziliense*. Em São Paulo, escrevi vários contos que nunca foram publicados. [...] Mas não fui “formado” para ser escritor. Tive a sorte de ter lido bons livros e de ter tido bons professores (HATOUM, apud CRISTO, 2007, p. 31-32).

Mais tarde, Hatoum se formou em Arquitetura e Urbanismo na Universidade de São Paulo, onde também cursou disciplinas de teoria literária e literatura brasileira na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e estabeleceu contato com círculos de escritores e críticos literários.

No final da década de 1970, Hatoum publicou *Amazonas: palavras e imagens de um rio entre ruínas*, poema editado pela Livraria Diadorim, e *Quatro poemas*, que integra o álbum de xilogravuras de Feres L. Khouri. Também traduziu o livro de contos *A cruzada das crianças*, de Marcel Schowb, publicado em 1988. Em seguida, morou em Madri e em Barcelona e, como

bolsista do Instituto de Cooperación Iberoamericana, estudou as obras de autores como Alejo Carpentier, Juan Carlos Onetti, Mario Vargas Llosa, Ruan Rulfo, Julio Cortázar, Gabriel Garcia Marquez e Jorge Luís Borges. Coursou pós-graduação na Université Sorbonne Nouvelle - Paris III, onde se dedicou aos estudos de Literatura Comparada e defendeu uma tese sobre o Modernismo brasileiro e suas confluências europeias.

No início dos anos de 1980, voltou para Manaus e, de 1984 a 1999, lecionou Língua e Literatura Francesas na Universidade Federal do Amazonas. Na mesma época, Hatoum foi bolsista da Fundação Vitae, da Maison des Écrivains Étrangers et des Traducteurs de Saint-Nazaire, e do International Writing Program de Iowa, e publicou, em 1989, pela Companhia das Letras, seu romance de estreia - *Relato de um certo Oriente*. Em 1996, foi professor visitante na Universidade da Califórnia, em Berkeley, e escritor residente na Yale University e na Stanford University. Titulou-se doutor em Teoria Literária na USP, em 1998. Em 2000, publicou seu segundo romance, *Dois irmãos*, eleito melhor romance no período de 1990 a 2005, em pesquisa feita pelos jornais *Correio Braziliense* e *Estado de Minas*, além de ter sido indicado ao prêmio IMPAC-DUBLIN e um dos finalistas do Prêmio Multicultural do Estadão, o que o consolidou como um dos maiores escritores brasileiros contemporâneos.

Em 2004, traduziu o conto “Um coração simples”, de Gustave Flaubert. No ano de 2005, lançou seu terceiro romance, *Cinzas do Norte*, que obteve o Prêmio Portugal Telecom, o Grande Prêmio da Crítica/APCA-2005, o Prêmio Livro do Ano da CBL e o Prêmio BRAVO! de Literatura. Os três primeiros livros publicados por Hatoum, *Relato de um certo Oriente*, *Dois irmãos* e *Cinzas do Norte*, também receberam o Prêmio Jabuti na categoria melhor romance. Ainda em 2005, ele traduziu *Representações do intelectual*, de Edward Said, importante crítico literário palestino, e o conto “*Esperidião*”, de George Sand. Em parceria com o filósofo e crítico literário Benedito Nunes, publicou,

em 2006, *Crônica de duas cidades: Belém e Manaus*, pela SECULT-PA. Em 2008, Hatoum recebeu do Ministério da Cultura a Ordem do Mérito Cultural e publicou a novela *Órfãos do Eldorado*. Lançou a coletânea de contos, *A cidade ilhada*, em 2009, e a seleção de crônicas, *Um solitário à espreita*, em 2013, que foi premiada com o Jabuti na categoria Contos e Crônicas no ano seguinte. Seus livros já venderam mais de 315 mil exemplares no Brasil, foram traduzidos para 12 idiomas e publicados em 14 países.

Autor de diversos ensaios e artigos sobre literatura brasileira e latino-americana, Milton Hatoum tem seus escritos divulgados em revistas e jornais do Brasil, da Espanha, da França e da Itália. Alguns de seus contos foram publicados nas revistas *Europe*, *Nouvelle Revue Française* (França), *Grand Street* (Nova York) e *Quimera* (México). Participou de várias antologias de contos brasileiros publicados na Alemanha e no México, e da *Oxford Anthology of the Brazilian Short Story*.

Atualmente, Milton Hatoum mora em São Paulo e trabalha em seu próximo romance, ainda sem data prevista para lançamento, além de escrever crônicas para o “Caderno 2” do jornal *O Estado de São Paulo* e para o site *Terra Magazine*.

Proposta de trabalho com o conto e a crônica

Existem diversas possibilidades de se trabalhar com o texto literário. Elaboramos uma sugestão, dentre diversas propostas possíveis desta prática, para uma abordagem significativa da narrativa curta com alunos do ensino médio.

Para a demonstração dessa hipótese de trabalho, selecionamos a crônica “A senhora do sétimo andar” e o conto “Encontros na península”, ambos de

autoria de Milton Hatoum. Ressaltamos que esta proposta não foi implementada em uma escola ou situação didática concreta, como se pretende fazer no futuro, para a ampliação deste trabalho com um estudo de campo.

Com o objetivo de atrair o interesse do público juvenil, a seleção de textos de autores contemporâneos como Milton Hatoum pode se constituir como um atrativo em uma proposta de se trabalhar o texto curto em sala de aula.

Nos dois textos apresentados neste trabalho, os personagens conversam sobre obras literárias, fazem citações, expõem com maior ou menor clareza a importância de se adquirir um repertório de leituras ao longo da vida e discorrem sobre o gosto pela leitura. Para o jovem leitor, esta discussão é bastante interessante e o tema pode ser explorado durante as aulas. Também acreditamos que o formato de crônica e conto possa atrair a vontade de jovens leitores concluírem a leitura dos textos apresentados, com uma linguagem bastante leve, vocabulário que não impõe dificuldades e diálogos que poderiam acontecer no dia-a-dia deles próprios, na conversa com um familiar ou um vizinho, por exemplo.

Além disso, narrativas curtas permitem que o leitor tenha contato com o texto completo em um breve espaço de tempo, possibilitando que o professor, em poucas aulas, conclua esta proposta e encoraje os alunos a seguirem por novas atividades, partindo de outras obras e/ou estudando outros autores.

A apresentação do autor e dos livros em que se encontram os textos seria um aspecto importante no trabalho em sala de aula. Isso porque, os alunos apreciam a contextualização do objeto literário, se entusiasmam ao tomarem conhecimento sobre quem produziu a obra e conseguem perceber com maior clareza as sutilezas contidas na leitura a partir deste embasamento prévio.

No texto de apresentação de sua coletânea de crônicas, *Um solitário à espreita*, Milton Hatoum faz uma consideração interessante, que dialoga com essa necessidade de uma apresentação inicial de autor e obra: “Dentre os textos selecionados, vários têm um viés mais literário. Podem ser lidos como crônicas, contos ou breves recortes da memória. Não poucas vezes o gênero literário depende da expectativa do leitor” (2013, p. 9).

A afirmativa de Hatoum concorda com a argumentação de Wolfgang Iser (1979), que entende que o texto literário existe em sua potencialidade e que só se concretiza pela leitura. Para Iser, no processo de construção de sentido, o leitor preenche vazios, lacunas, pontos de indeterminação que o texto instrui. E, ao atender a especificidades próprias do gênero a que se filia, a obra define o seu modo de leitura, orientando as expectativas do leitor. Prefácio, prólogo, introdução e outras convenções tácitas circunscrevem um quadro de leitura, fornecendo índices do tipo de texto que, por sua vez, dão a tônica do modo como a obra deve ser lida e o que se vai encontrar nela.

Neste momento, se faz relevante que sejam apresentadas aos alunos as possíveis definições dos gêneros literários, em especial da crônica e do conto, comparando estes gêneros com outros como a reportagem jornalística, a poesia, o ensaio e, até mesmo, a música popular, abordando autores como Machado de Assis - citado como o maior cronista brasileiro de todos os tempos -, Manuel Bandeira, Vinicius de Moraes, Paulo Mendes Campos, Rubem Braga, Dalton Trevisan, Edgar Allan Poe - e seu indispensável texto teórico sobre a construção do conto - e Alcântara Machado - que escreveu várias crônicas que têm como espaço a cidade de São Paulo -, assim como a crônica escolhida para este trabalho, enfatizando as semelhanças e diferenças quanto à abordagem do cotidiano, temática fundamental do gênero cronístico, por exemplo.

Em seguida, seria conveniente antecipar possíveis dúvidas de vocabulário e construção textual que possam surgir durante o contato com a obra, a fim de garantir aos alunos o nível adequado de compreensão da leitura. O próximo passo seria a leitura integral de cada texto. Ao final, os alunos devem ser estimulados a conversar entre si a respeito da leitura, para relatarem livremente suas impressões, antes da intervenção do professor e do início das atividades de interpretação.

Algumas questões e leituras paralelas podem ser propostas para a classe. A partir das atividades sugeridas a seguir, o professor poderá selecionar as que julgar serem mais adequadas, de acordo com o que desejar abordar com seus alunos.

O objetivo do trabalho em sala de aula é propor a articulação de leitura crítica, análise e interpretação do texto literário, a partir de atividades que devem ser desenvolvidas pelo professor. Mais adiante, fazemos algumas sugestões de exercícios, a fim de que seja atingido um discurso crítico por parte dos leitores a partir do reconhecimento das singularidades estéticas do texto literário. Dentre os traços peculiares do discurso ficcional, podemos destacar: multissignificação, uma vez que o texto literário pode apresentar múltiplas leituras e interpretações; conotação, com o uso de ideias e associações que extrapolem o sentido original da palavra fazendo com que ela possa assumir sentido figurado e simbólico; complexidade, visto que a linguagem literária não tem compromisso com os sentidos comumente atribuídos às palavras, extrapolando seu nível semântico e, portanto, tornando o objeto linguístico também estético; liberdade de criação etc., que são aspectos que devem passar a ser percebidos pelo alunos a partir da aquisição do hábito de ler.

A proposta também deve abrir o leque de possibilidades de leitura; levar o leitor a inferir; e promover o desequilíbrio que desinstala o leitor de seu papel

pacífico e colabora para a construção do conhecimento. O aluno deve ser instigado a apreender o caráter ideológico do texto, a ler tanto o não-dito quanto os silêncios e a estabelecer contrapontos entre seu repertório de leituras anteriores e os textos analisados. Para que a percepção do leitor seja fomentada, ele pode ser questionado, por exemplo, dentre outras perguntas que poderiam ser formuladas, a respeito de correlações que conseguiria fazer entre outros textos literários já lidos e o texto que tem nas mãos; com relação à temática, construção textual ou linguagem; sobre que novos textos ele gostaria de ler após a experiência com determinada obra; se, com a leitura, ele se sentiu motivado a elaborar sua própria produção textual com base nas reflexões que o conto ou a crônica lidos suscitaram; se a atividade despertou o interesse dele pelo conhecimento de outros trabalhos do mesmo autor, promovendo, com isso, a ampliação do repertório de leitura literária dos alunos.

Assim, a classe pode ser incentivada, por exemplo, a observar o que chamou mais a atenção de cada aluno durante a leitura e o que causou estranhamento. Os alunos, neste momento, podem citar a indefinição sobre o que realmente acontece com um dos personagens no último parágrafo da crônica, podem se perguntar se os episódios de fato aconteceram com o autor ou se são apenas textos puramente ficcionais, dentre diversas outras possibilidades.

Também pode ser verificado se os alunos já leram outros textos de autores brasileiros ou estrangeiros com esse tipo de narrativa curta. Então, podem ser citadas sugestões de leitura, com a menção de outros textos da obra do próprio Hatoum ou a classe pode conversar sobre a obra de outros contistas e cronistas, contemporâneos ou não, comparando aspectos de alguns textos de maior relevância. Esta atividade visa despertar o interesse do jovem leitor por um leque mais amplo de leituras.

Pode ser incentivado, ainda, que alguém faça um resumo dos textos e abordar a noção de que, em literatura, um resumo não conta o todo e destrói a metáfora que está no texto, modifica o ritmo do que estava escrito etc.

Em seguida, pode-se destacar em que medida é legítimo afirmar que o que o autor escreve é realidade ou ficção e como esses aspectos podem ser vistos na literatura. Neste ponto, uma opção seria sugerir a leitura do texto de Mario Vargas Llosa (2004), *A verdade das mentiras*, que desperta no aluno a noção de narrativa ficcional a partir da experiência de produção textual do próprio Vargas Llosa. A reflexão sobre como a memória é tratada nos textos, juntamente com a indicação de que a questão da memória e do imaginário está sempre relacionada à obra do autor, Milton Hatoum, também é uma sugestão de abordagem.

Outra possibilidade seria, por exemplo, o questionamento aos alunos a respeito de como as cidades de Barcelona, Lisboa e São Paulo, como espaço, estão relacionadas com as histórias, abrindo a discussão sobre como a própria cidade pode entrar em analogia com as relações interpessoais na narrativa.

E, concluindo, poderiam ser discutidas que particularidades na crônica de Milton Hatoum fazem de sua prosa uma experiência poética, com a apresentação das distinções entre os gêneros literários, em especial entre o conto e a crônica; e a observação da existência ou não de elementos cronísticos nos contos de Milton Hatoum, introduzindo-se, assim, o conceito de hibridismo de gêneros literários.

Considerações finais

Numa abordagem didática convencional dos contos e crônicas, o professor certamente se limitaria a situar cronologicamente os textos selecionados para

leitura ao longo do ano letivo na produção dos autores e a incentivar a memorização das principais teorias relacionadas aos gêneros literários estudados, raramente estabelecendo relações com outros textos. Na proposta de trabalho destacada acima, espera-se o desenvolvimento de habilidades mais complexas do que as de identificar, classificar e memorizar, exaustivamente exploradas em vestibulares e em alguns materiais didáticos.

Caso o professor considere insuficiente o *corpus* explorado nesta proposta, poderá promover outros estudos semelhantes com a narrativa curta, confrontando, por exemplo, contos brasileiros e ingleses, crônica e poesia, crônicas em jornais e livros, coletâneas de contos e crônicas de diversos autores, e assim por diante. O professor poderá selecionar textos de uma mesma época ou de diferentes períodos da literatura e promover um estudo comparativo entre eles, observando as diferenças de enfoque e traçando paralelos com a situação de produção. Também é possível buscar caminhos apontados no próprio texto literário, em suas relações dialógicas com outras leituras selecionadas.

Qualquer que seja a opção, é de fundamental importância que o texto seja o objeto central das aulas de literatura e em função dele se articulem todas as outras atividades didáticas. Não se pode perder de vista que toda atividade de leitura, principalmente com jovens, desenvolve habilidades essenciais para a formação de um leitor autônomo e competente.

Referências

CANDIDO, Antonio *et al.* *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1992.

CEREJA, William R. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. 2004. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da

Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. Trad. de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. Trad. de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 1993.

COUTINHO, Afrânio. Crônica. In: _____. *Notas de teoria literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

CRISTO, Maria da L. P. de. (Org.). *Arquitetura da memória: ensaios sobre os romances Relato de um certo Oriente, Dois irmãos e Cinzas do Norte*, de Milton Hatoum. Manaus: Uninorte, 2007.

HATOUM, Milton. Encontros na península. In: _____. *A cidade ilhada: contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HATOUM, Milton. A senhora do sétimo andar. In: _____. *Um solitário à espreita: crônicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HEMINGWAY, Ernest. The Art of the Short Story. In: BENSON, Jackson J. et al. *New Critical Approaches to the Short Stories of Ernest Hemingway*. Durham: Duke University, 1990.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética e recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Robert H. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Língua e literatura: uma questão de educação*. Campinas: Papirus, 2001.

LLOSA, Mario V. A verdade das mentiras. In: _____. *A verdade das mentiras*. Trad. de Cordelia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

MOISÉS, Massaud. A crônica. In: _____. *A criação literária: prosa*. São Paulo: Cultrix, 1983.

PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto; Novas teses sobre o conto. In: _____. *Formas breves*. Trad. de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

POE, Edgar Allan. A filosofia da composição. In: _____. *Edgar Allan Poe: ficção completa, poesia & ensaios*. Trad. de Oscar Mendes e Milton Amado. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

ANEXO

Textos literários sugeridos para leitura em sala de aula

A senhora do sétimo andar (HATOUM, 2013)

NUMA MANHÃ DE SETEMBRO do ano passado, eu estava no jardim do térreo e olhava um pássaro azul que dançava no ar de fuligem. De repente uma voz aguda me despertou:

“O que você está olhando? Não se vê nada, as nuvens passam e se dissolvem como a vida.”

Era uma moradora de um apartamento do sétimo andar. Achei o comentário impertinente e um tanto poético. Não lhe perguntei nada sobre poesia, mas as nuvens e suas formas mutáveis me aproximaram de d. Valéria, uma senhora de uns noventa e poucos anos. Foi uma aproximação lenta, que se estreitou em janeiro deste ano, quando ela me convidou para conversar em seu apartamento.

Toquei a campainha às seis horas em ponto. A sala, iluminada, fora diminuída por uma biblioteca fantástica e livros empilhados por toda parte. Perguntou se eu queria chá, café, suco, uísque ou cerveja.

“Suco”.

Para meu deleite, trouxe um copo com suco de manga; e, para minha surpresa, pegou uma garrafa de uísque e um copo sem gelo. As mãos tremiam, mas não a voz:

“Os jovens já não bebem mais”, ela disse, com uma ironia que me fez sorrir.

Pôs dois dedos de uísque no copo, tomou um gole e disse que tinha namorado muito, numa época em que a maioria das moças namorava para casar. Aos 36 anos, quando suas amigas já tinham filhos adolescentes, ela se casou com um juiz e passou a lua de mel em Dublin.

“Um juiz digno, um homem honesto”, frisou. “Ainda bem que meu marido não está aqui para ver tantas coisas ultrajantes. Bom, se ele estivesse, teria cento e seis anos, e com essa idade um ser humano não se surpreende com nada, nem mesmo com a morte.”

Como não teve filhos, d. Valéria passou uma parte da vida ajudando o marido. Lia autos de processos e também literatura. Leu tantos processos

sobre todo tipo de delito que chegou a uma conclusão pessimista. Disse, sem amargura: “O ser humano, meu filho, não vale uma casca de cebola”.

Ela e o marido tinham conhecido Cyro dos Anjos em Brasília, quando a nova capital era um símbolo de esperança e otimismo. Aproveitei a menção do escritor mineiro e disse que havia conhecido seu filho.

“Eu também conheci esse menino”, ela disse, me olhando com ar triste. “Vocês eram amigos?”

“Estudamos na mesma escola em Brasília”, eu disse.

“Tão jovem”, ela murmurou. “Como é possível?”

Bebeu mais um gole, e ficamos calados. Observei a sala, os livros, um quadro de Portinari e o assento de palhinha esburacado de uma marquesa; no chão, duas luminárias velhas e retorcidas. Uma claridade vinha da copa. O acesso ao corredor escurecia mais que o céu.

“Ainda leio antes de dormir. E bebo um pouco quando converso, mas não gosto de falar de coisas tristes.”

Uma manhã de fevereiro, antes do meio-dia, eu a vi com duas amigas, as três sentadas à mesa de um bar, tomando cerveja. Minha vizinha era a única que falava; as outras ouviam com atenção, de vez em quando riam. Fingi que esperava alguém e ouvi trechos do monólogo. D. Valéria falou de sua juventude em São Pedro, de namoros e bailes, de viagens de trem a Piracicaba, de duas bordadeiras italianas, as mais famosas de sua cidade natal. Tomou um gole com tanta avidez que esvaziou o copo. Depois disse:

“Vocês se lembram do Enzo, aquele rapaz de Campinas? Foi ele... Foi com ele... Na sede da fazenda. Não ia acontecer nada, e de repente aconteceu tudo. Ouvei badaladas de um sino, mas não tinha igreja por perto.”

As duas amigas gargalharam e o garçom, voyeur profissional, apenas sorriu.

Sei que ela gostava de poesia porque, numa conversa antes da Páscoa, mencionou poemas de Álvares de Azevedo e Augusto dos Anjos, e me mostrou um livro de Yeats, com uma dedicatória a um parente do marido dela. Folheei o livro, edição de 1933. Disse que seu marido, brasileiro de origem irlandesa, recitava poemas desse “irlandês genial”. Pôs uma fita cassete num gravador e ouvimos a voz cavernosa do finado James em noites do passado. Fiquei emocionado com essa voz, que parecia mastigar os sons de cada palavra. A viúva bebia uísque e sorria, sem tirar os olhos do gravador. Um dos poemas era “The Winding Stair”, título do livro.

Depois veio a Páscoa. Passei cinco dias fora de São Paulo e, quando voltei, encontrei na soleira da porta do meu apartamento um envelope com o livro de Yeats, que d. Valéria me mostrara. Subi pela escada os dois andares que nos separavam. A porta do 702 estava aberta. Dei uma olhada na sala: não havia livros nas estantes. Dois homens de macacão azul enrolavam a marquesa com uma manta de feltro.

Até hoje o apartamento está vazio.

Encontros na península (HATOUM, 2009)

O ano é 1980: agosto, muito calor em Barcelona. E pencas de turistas barulhentos, como hordas de bárbaros vindos do Norte. Eu procurava um emprego naquele verão de jejuns forçados: ganhar pesetas com traduções era difícil, mas qualquer serviço seria bem-vindo: balconista de uma mercearia de Gracia, garçom no bairro G[ó]tico ou nas tascas do velho porto mediterrâneo. Então o acaso saiu da sombra e o telefone tocou. Uma mulher havia lido um cartaz no Centro de Estudos Brasileiros: ensina-se português do Brasil. Victoria Soller queria aprender português. Fui vê-la no endereço que me deu: um apartamento num palacete modernista, travessa da avenida Diagonal.

Uma mocinha morena, alta e magra abriu a porta: Fique à vontade. O que deseja beber?

Água, respondi timidamente.

A sra. Soller já vem.

Na sala observei quadros de Miró e Antoni Tàpies e uma gravura do século XIX com a figura de Tirant lo Blanc no palco de uma batalha. Uma sala catalã. Daí a poucos minutos a sra. Soller apareceu: da minha altura, só um pouco mais magra que as mulheres de Monet. E mais bonita que as figuras femininas dos pintores impressionistas. Victoria quis saber quem era eu, e de onde era. Um estudante brasileiro, eu disse. Um ex-bolsista de um instituto de Madri. E acrescentei: Um escritor brasileiro inédito, à procura de um emprego.

Já tens um emprego, ela disse. E só porque és brasileiro.

A pátria me salvou neste verão, pensei. Picado de curiosidade, perguntei por que ela queira aprender o português falado no Brasil.

Não quero falar, ela disse com firmeza. Quero ler Machado de Assis.

Corrigi o que havia pensado: o sentimento íntimo do país me salvou a tempo.

E, para impressionar minha futura aluna, eu disse em catalão: *Molt bé*. E por que a senhora quer ler Machado?

Sente-se, disse Victoria. Não é preciso me tratar por senhora. Quero que me indiques algumas obras de Machado. Os contos e romances que mais te impressionam.

Victoria já havia adquirido as obras completas do Bruxo e os dicionários Caldas Aulete e Moraes. Agora queria uma base gramatical e uma ajuda

para traduzir certas expressões. Sugeri a minha aluna a leitura de dois romances e dezoito contos de Machado. Quantas horas de aula por semana?

Duas tardes inteiras, respondeu.

Como Victoria pagava bem. Uma catalã de mão aberta. E que leitora. Durante o verão ela leu com zelo de tradutora doze dos dezoito contos indicados; no começo de setembro, fez uma pausa na leitura dos contos e duas semanas depois, terminou as *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Eu tentava tirar dúvidas de gramática e sintaxe, e também históricas: algumas datas importantes, esse e aquele ministério, nomes de personagens, políticos do Império e da República, ruas e lugares do Rio. No fim do outono, depois de ter lido e relido *Dom Casmurro*, ela comentou:

Já se vê que os narradores de Machado são terríveis, irônicos, geniais. E o homem era de fato culto. Cultíssimo, *verdad?* O século XIX francês é pródigo de grandes prosadores. Mas como Machado de Assis pode ter surgido no subúrbio do mundo?

Mistérios do subúrbio, eu disse. Ou, quem sabe, da literatura do subúrbio.

Que tipo de república é o Brasil hoje?, perguntou Victoria.

Uma república sinistra, uma ditadura.

Que lástima. Por sorte, Francisco Franco já faz parte do nosso passado, que não é menos sinistro. Os catalães o odiavam. Franco na Espanha, Salazar ao lado. Parece que vocês, latino-americanos, herdaram a alma desses déspotas.

Não sei se é uma herança de almas, talvez uma herança histórica, o passado colonial, eu disse. E então me encorajei e decidi aceitar uma tala do Rioja que ela me oferecera e estava bebendo.

Mejor así, verdad?

Así como?, perguntei.

Con vino, professor, ela disse, sorrindo.

Por supuesto. Mas por que tu te interessas tanto por Machado?

Ela ficou séria e me encarou com os olhos grandes, da cor de açafreão. Desviei meu olhar e observei num relance os ombros quase nus, mais claros que o açafreão.

Queres mesmo saber? Por causa de Soares, meu amante português.

É professor de literatura brasileira?

Não, mas é louco por Eça de Queirós. Ele disse que Machado foi pérfido ao criticar cruelmente dois romances do escritor português. Não sei se isso é verdade: sei que Soares não se conforma com essas críticas, e até ficou exaltado quando perguntou: por que a dor física e a miséria são menos aflitivas que a dor moral? Ele não se cansa de afirmar que Eça é muito

superior a Machado, que é o maior escritor brasileiro. Por isso eu quis ler no original o rival de Eça. Coisas de amantes. Agora só falta dissipar uma dúvida. Dúvida de leitora apaixonada.

Não entendi se ela se referia à obra de Machado ou ao resíduo da paixão recente. Esvaziou uma taça com um gole prolongado e nervoso, depois abriu e fechou várias vezes o livro *Papéis avulsos*, como se procurasse algum segredo dentro do volume de capa dura; com esse gesto impaciente, um lápis caiu no chão. Victoria se curvou para pegá-lo. Fingi não olhar para o decote da blusa azul, um decote em V, em cujo vértice brilhava uma flecha bordada. Meu fingimento foi desastroso, porque ela sorriu ao fisgar meu olhar indiscreto e eu acabei tomando um gole ainda mais prolongado e nervoso.

Ficamos uns segundos em silêncio. Eu ainda lamentava minha indiscrição, mas esse lamento foi substituído pelo ciúme que senti de Soares.

Acabo de enterrar nossa história, confessou Victoria. Ontem mesmo enviei uma carta para o Soares; escrevi que ele não sabe ler, porque já havia lhe dito que não sabe amar.

Terminaram? Quero dizer, não são mais amantes?, perguntei, ansioso.

Onça a minha história, disse Victoria. Em janeiro eu viajei para o Algarve e passei uns dias em Lisboa. Quando saía do palácio da Ajuda, um homem me abordou para contar a história do palácio. Enquanto ele falava, eu reparava o homem. Nem alto nem baixo, roupa simples, um lisboeta mediano. Mas que olhos, e que olhar. Uma viúva recebe um olhar assim e sonha. Eu sonhei. E esqueci o palácio, a Nossa Senhora da Ajuda, as belezas de Lisboa. Esse encontro foi no fim da manhã. Almoçamos no Chiado, próximo ao hotel onde eu estava hospedada. Falei de mim, da minha viuvez que ia completar três anos, falei de Barcelona e da Catalunha. Ele falou de literatura: era um leitor compulsivo. E o que fazia na vida? Leio, ele disse. Consegui um emprego que me permite ler a maior parte do tempo. Bibliotecário? Nada disso: cuido de uma dama. Ganho mal, mas hoje posso provar que Eça é mais talentoso que Machado.

Eu conhecia alguma coisa de Eça, mas nada de Machado, prosseguiu Victoria. Antes da sobremesa, Soares me disse que Machado só escrevia sobre adúlteros e loucos, era um imitador vulgar de Laurence Sterne, Shakespeare, Almeida Garrett e alguns franceses. Faltava-lhe a visão crítica da sociedade, do país, uma visão que Eça esbanjava. Além disso, o tom filosofante, voltairiano, dava a Machado um ar pretensioso, puro complexo de colonizado. Teve a pretensão de ser um iluminista nos trópicos. Pretensão fracassada, claro. E ainda inventou narradores que parecem rir de tudo: do leitor, de si próprios, de Deus e até do diabo. Um brasileiro pedante, um cultor de galhofas, disse Soares a Victoria.

Victoria encheu as duas taças e continuou:

Fiquei impressionada com o tom da voz de Soares. Cheguei a pensar que Machado não era apenas um autor, mas também um inimigo. Defunto, mesmo assim, inimigo. Pois bem, o namoro começou naquela tarde. Não vou contar detalhes. Qual é a tua idade?

Vinte e oito.

Um jovem, mas nessa idade já deves ter amado e sofrido. Eu, aos trinta e seis, só havia amado um homem e esse homem morreu jovem. Soares foi meu segundo amante. Nós nos encontrávamos em Lisboa, sempre no mesmo hotel. Ele me telefonava toda semana e perguntava: Por que tu não vens tal dia? Eu ia de avião uma vez por mês, às vezes duas. Ele chegava ao hotel na hora do almoço. Comida frugal, porque nosso banquete era na cama. Ele ia embora antes de escurecer. Nunca dormimos juntos porque ele lia à noite para uma mulher.

Um enfermeiro noturno?

Já vais saber, disse Victoria. Soares não me contou mais nada de sua vida. Lia e cuidava de uma dama. Isso era tudo. Às vezes eu achava que ele ia enlouquecer de tanto comparar Eça com Machado, ou que não cuidava de ninguém e só lia a obra dos dois rivais. Uma tarde de maio, antes de sair do hotel, ele me beijou e acariciou com tanta volúpia que adiamos a nossa despedida. Foi a tarde mais ardorosa dos nossos encontros. Pensei em alugar este apartamento e me mudar para Lisboa; poderia ter sido a decisão de uma vida, mas foi uma fantasia de minutos. Ou nem isso. O coração humano é mesmo uma caixa de mistérios. Quando Soares saiu, eu o vi da janela do hotel; enquanto ele andava, eu me despedia da Catalunha, sonhando com a vida em Lisboa. Olhava para ele, embebida de desejo e felicidade, que são graças gratuitas. Até cantarolei na minha língua uma canção de amor catalã. Então ele parou e se curvou para um mendigo sentado na calçada. Meu amante tirou do bolso uma moeda, jogou-a para o alto e, quando o cobre ia cair nas mãos estendidas, Soares agarrou a esmola e deu uma gargalhada. O mendigo tomou um susto, os braços dele caíram. Soares enfiou a moeda no bolso e apressou o passo, balançando a cabeça; talvez cantasse. Eu, que cantarolava, emudeci. Pensei: qual é o segredo desse homem? Quando ele me telefonou numa quarta-feira de junho, marquei um encontro no domingo daquela semana. Ele gaguejou, disfarçou, disse que domingo era um dia ruim. E repetiu: um dia muito ruim. Parei de insistir e ameacei: domingo ou nunca mais. Ele concordou. Quem pode com uma catalã? No domingo, Soares almoçou calado e não quis ir para a cama. Quer dizer, fomos para a cama, mas ele dormiu, roncou. Eu tinha atravessado a península Ibérica para escutar o ronco de um amante e esse amante acordou assustado, vestiu-se às pressas, me beijou às pressas e foi embora. Fingi que ia ao aeroporto e segui Soares de longe. Eu me senti ridícula, rebaixada. Ele parou diante de uma casa em Alfama. Havia alguma reunião lá dentro. Três mulheres de preto entraram na casa, e eu fui atrás delas. A sala estava cheia de gente, podia ser um velório, mas era um aniversário. Contaram parabéns, depois os convidados cumprimentaram uma mulher sentada, toda de preto. Soares não estranhou minha presença. Ao contrário, fez festa quando me viu, e me apresentou à aniversariante, que permaneceu sentada, o colo coberto por uma manta escura. Soares disse: Augusta, esta é Victoria Soller, minha professora de espanhol. Victoria, falei muito de si à minha esposa. E, depois de dizer isso, ele se ajoelhou e beijou o rosto da mulher. Um beijo demorado, tão demorado que ele teve tempo de me olhar com uma expressão cínica, voraz, de prazer mórbido. Olhar de um louco. Eu mal conseguia respirar. As pessoas falavam comigo, eu não ouvia nada. Minha rival era uma mulher idosa, mais velha que ele. Só então percebi que Augusta estava sentada numa cadeira de rodas e segurava um terço. Ela

fez um sinal: queria falar comigo. Eu me curvei e ela cochichou estas palavras no meu ouvido: Ensine meu marido a amar, nem que seja em espanhol. Soares concordou, rindo, como se tivesse escutado. Saí de lá chorando, e amaldiçoei aquele homem.

Victoria levou a taça à boca e me olhou com apreensão; não enxugou os lábios que o vinho avermelhara ainda mais. O rosto dela quase tocou o meu quando disse em voz baixa:

Agora quero encontrar aquele louco nas páginas de Machado. Mas em qual conto ou romance? Tu sabes, professor?

Recebido em: 31 de julho de 2014.
Aprovado em: 12 de dezembro de 2015.