



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

ANA CARLA DAS CHAGAS

**A CONSTRUÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE ATRAVÉS DA LITERATURA
GÓTICA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA E EXPANDIDA**

Cajazeiras-PB
2019

ANA CARLA DAS CHAGAS

**A CONSTRUÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE ATRAVÉS DA LITERATURA
GÓTICA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA E EXPANDIDA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção de título de Mestre, área de concentração Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca
Dias

Linha de pesquisa: Leitura e Produção
Textual: diversidade social e práticas docentes.

Cajazeiras-PB

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

C433c Chagas, Ana Carla das.
A construção do leitor proficiente através da literatura gótica:
proposta de sequência básica e expandida / Ana Carla das Chagas. -
Cajazeiras, 2019.
132f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras- Profletras)
UFCG/CFP, 2019.

1. Leitura. 2. Letramento literário. 3. Leitura literária. 4. Habilidades de
leitura. 5. Literatura gótica. 6. Construção do leitor. I.Dias, Daise Lilian
Fonseca. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de
Formação de Professores. IV. Título.

ANA CARLA DAS CHAGAS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A CONSTRUÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE
ATRAVÉS DA LITERATURA GÓTICA.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção de título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.

Aprovada em: 26 / 04 / 2019

BANCA EXAMINADORA

Daise Lilian Fonseca Dias

Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias (UFCG)

(Orientadora)

Marcílio Garcia de Queiroga

Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga (UFCG)

(Examinador interno)

Edson Soares Martins

Prof. Pós Dr. Edson Soares Martins (URCA).

(Examinador externo)

Prof. Pós Doutor Jorgevaldo de Sousa Silva(UFPB)

(Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me presenteado com momentos singulares de aprendizagem.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias, pela paciência, pelo carinho, pelas orações, pelas valiosas orientações durante toda pesquisa e, acima de tudo, por compartilhar seus saberes, apresentando-me um imenso repertório de leitura desconhecido, incentivando-me a pesquisá-los e conhecê-los.

À minha família, por compreender a minha ausência e por incentivar a conclusão de mais uma etapa da minha formação escolar.

À minha mãe, por mesmo sem compreender meu amor pelos livros, quando criança, sempre que pode oportunizou meu contato com as histórias que almejava, as quais me fascinavam e foram meu alicerce enquanto leitora.

Aos meus colegas de sala pelas partilhas, carinho e apoio durante todo curso. Em especial a Wanilly que esteve presente em todas as etapas, e a Amanda.

Aos professores que estiveram na banca de qualificação, Prof.^a Francisco Francimar e Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa, pelas contribuições para aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao meu amigo Jeymes por disponibilizar seu precioso tempo para me ajudar na formatação e pelas valiosas sugestões.

Aos meus professores do Profletras da UFCG, campus de Cajazeiras, pelos saberes partilhados.

Uma leitura bem levada nos salva de tudo, inclusive de nós mesmos. E, acima de tudo, lemos contra a morte. Pennac (1993)

Ocupei-me em pensar uma história- uma história que rivalizasse com aquelas que nos incitaram a tal tarefa. Uma que falasse aos medos misteriosos de nossa natureza e despertasse um horror eletrizante- uma história que fizesse o leitor olhar ao redor apavorado, que fizesse o sangue gelar e acelerasse o pulsar do coração.

Mary Shelley (1831)

RESUMO

Esta pesquisa surge a partir da necessidade de práticas inovadoras para o trabalho com a leitura literária no Ensino Fundamental II e tem como objetivo principal aprimorar as habilidades de leitura, oralidade, linguística e escrita dos alunos através do letramento literário. Todas as discussões arroladas reforçarão a imprescindível urgência em um trabalho dinâmico com o texto literário. Por esta razão, com base nos postulados de Cosson (2016), apresentaremos uma proposta de intervenção didático-metodológica, composta de duas sequências literárias com obras góticas: uma básica, que tem como texto base o romance *O médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson, e uma expandida, a partir do romance *Frankenstein*, de Mary Shelley, adaptação de Cláudia Lopes. Interligaremos várias outras obras do gótico com gêneros textuais diversos. Acreditamos que essa proposta possa contribuir para um trabalho efetivo com o texto literário em sala de aula. Para tanto, realizaremos uma pesquisa de natureza bibliográfica utilizando os pressupostos críticos-teóricos de autores renomados, tais como: Antunes (2003), Colomer (2007), Cosson (2012 e 2017), Dolz e Schneuwly (2004), Freire (2011), Giassone (1999), Jouve (2012), Kleiman (2005 e 2013), Koch e Elias (2010), Lemov (2011), Machado (2009), Martins (1994), Oliveira (2013), Pennac (1993), Rangel (2009), Reuter (2002), Pouxel (2013), Salomoni (2005), Santos (2017), Soares (2017) e Terra (2014) entre outros, sobre leitura, letramento literário e incentivos do governo para estimular a leitura de literatura, tudo isso voltado para o Ensino Fundamental. Nossa proposta de intervenção está justificada teoricamente, o que se constitui um diferencial, visto que as sequências didáticas que os professores têm acesso, já vem prontas e carecem de explicações teórico-metodológicas que instruem os docentes acerca da relevância de cada atividade.

Palavras – Chave: Leitura. Leitor. Letramento literário. Sequência Didática.

ABSTRACT

This research comes from a need of innovative practices for the working with the reading of literature in the Elementary School Years and it has as main objective to improve reading, discussing, linguistics and writing skills of students through literary literacy. All the elements discussed here will show how urgent it is that a dynamic work with the literary text come into practice. So, based on Cosson (2016), it will be presented a didactic-methodological proposal of intervention, through two literary didactic sequences with gothic works: a basic didactic sequence, having as its main text the novel *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, by Robert Louis Stevenson, and an expanded one, on *Frankenstein* by Mary Shelley, adapted by Cláudia Lopes. We will work with links among the many gothic texts with different textual genres. We believe this proposal may contribute to an effective work with literature in class. Thus, we will carry out a research of bibliographical nature based on theoretical support of important researches of the area, such as Antunes (2003), Colomer (2007), Cosson (2012, 2017), Dolz e Schneuwly (2004), Freire (2011), Giassone (1999), Jouve (2012), Kleiman (2005, 2013), Koch and Elias (2010), Lemov (2011), Machado (2009), Martins (1994), Oliveira (2013), Pennac (1993), Rangel (2009), Reuter (2002), Pouxel (2013), Salomoni (2005), Santos (2017), Soares (2017) and Terra (2014), among others, about reading, literary literacy and government programs for the reading of literature, having in mind the Elementary School years. Our proposal is theoretically supported, being this a remarkable quality of it, since the didactic sequences teachers have access are given them already made and they all have no theoretical information about the relevance of each activity.

Key- words: Reading. Reader. Literary Literacy. Didactic Sequency.

SUMÁRIO

Introdução.....	09
1 Literatura, Leitura, Leitor.....	13
1.1 Questões de leitura e literatura.....	13
1.2 Letramento e letramento literário.....	22
1.3 Leitura e escrita: incentivos do governo.....	27
2 Metodologia.....	38
2.1 Natureza da pesquisa.....	38
2.2 Metodologia das sequências didáticas.....	41
2.3 Caracterização das Sequências Literárias: básica e expandida.....	44
3. Proposta de intervenção com SD para texto literário.....	54
3.1 Sequências didáticas: perspectivas para o ensino de literatura.....	54
3.2 Sequência Literária Básica: <i>O médico e o monstro</i> , de Robert Louis Stevenson.....	60
3.3 Sequência Literária Expandida: <i>Frankenstein</i> , de Mary Shelley.....	75
Considerações finais.....	115
Referências.....	119
Apêndices.....	125

INTRODUÇÃO

A sociedade atual caracteriza-se pela busca da informação, do conhecimento, para que o indivíduo sinta-se incluso socialmente, fugindo da ignorância nesse contexto informacional. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa, assim como toda educação, passa por uma fase de adequação à nova realidade, sobretudo no campo da informação. Todavia, a situação atual de ensino nas escolas não condiz, na maioria dos casos, com o universo fora dela.

Vivemos hoje em um mundo cheio de novas tecnologias (TICs), consequência de uma cultura globalizada. As informações nos chegam de maneira rápida e dinâmica, proporcionando, assim, acomodação no desejo de ler obras literárias e ampliar os nossos conhecimentos.

Sabemos que todos os dias nossos alunos estão em contato com os diversos tipos de gêneros, mesmo assim são inúmeros os desafios que enfrentamos em nossas salas em relação à leitura. É nesse sentido que pretendemos abrir um espaço para a discussão dessas questões, tendo como foco a construção do leitor proficiente, através da literatura gótica, fazendo uso do recurso sequência didática literária. O objetivo é trabalhar com o aluno o que realmente lhe desperta o prazer, pois na maioria das aulas de Literatura, se trabalha apenas através de fatos históricos, biografias de autores e/ou escolas literárias, e isso quando acontece é no Ensino Médio. Já no Ensino Fundamental, os livros e aulas destinam-se, quando existem, a trechos de obras para análise de sua superficialidade, ou seja, com foco nas informações explícitas, deixando de lado muitos fatores importantes.

Através de observações feitas enquanto professora do Ensino Fundamental, percebi, também, o notório interesse dos nossos alunos pela literatura que envolve enigmas e suspense, por exemplo, algumas obras mais notáveis no gênero gótico e que eles costumam demonstrar interesse são: *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley, contos de Edgar Allan Poe, *O médico e o monstro* (1889), de Robert Louis Stevenson, as obras de Agatha Christie, dentre outras. O interesse por parte dos nossos alunos por este subgênero da narrativa talvez ocorra por ele ser de um tipo que consegue motivar o interesse, em virtude do desafio para se desvendar um mistério, como também pode ser por se tratar de realidades próximas das que eles gostariam de vivenciar, no caso, o fantasiar, algo que é próprio do ser humano. E como nos diz Candido (2004, p.174 e 175):

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver

sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

Na verdade, todos têm o direito de sonhar e penetrar em mundos que só a nossa imaginação permite, e este sonho nos propicia momentos de reflexão, aquisição de saberes e prazer estético. Acreditamos que todo professor almeja a construção da aprendizagem significativa e a formação de protagonistas do saber, no caso, seus alunos. Estamos cientes de que a escola deve criar oportunidade singular para a construção de “ambientes leitores”, pois a literatura é, sem dúvida, um dos elos para as aprendizagens que o indivíduo necessita para a vida prática.

No entender de Cosson (2016), a escola é o ambiente responsável pela construção do letramento sistemático, pois além dos muros dela se aprende muito sobre literatura com o letramento adquirido desde histórias contadas pelos avós ou, antes de dormir, assistindo filmes e com a leitura de livros, mas é na escola que penetramos nas especificidades dos textos, ampliando nosso repertório. Lá, temos a oportunidade de uma leitura direcionada. Porém, é imprescindível mencionar que as atividades que a envolvem devem ser bem planejadas e direcionadas aos nossos alunos para que possamos ter bons resultados. Assim, esta proposta de intervenção surge visando ampliar o trabalho com a literatura por meio de sequência didática, envolvendo letramento literário, com base nos postulados de Cosson (2016), entre outros, tendo como alvo o 9º ano do ensino fundamental.

Consciente da responsabilidade como professora, acredito que possamos difundir a ideia de que devemos fazer com que nossos alunos transformem letras em palavras, palavras em frases, frases em textos e textos na voz interior de cada um, de modo que nossas ações voltem-se ao que almejamos: ampliar a competência comunicativo-interacional deles, tornando-os leitores críticos e participativos. Desejamos, também, aprimorar práticas pedagógicas, tentando aproximar nossos professores de um perfil ideal, para que possamos contribuir significativamente para ampliação da competência oral, leitora, linguística e escrita dos nossos alunos, através de alternativas de trabalho com a literatura, pois, podemos, de fato, tornar a escola que temos, na escola que queremos. Contudo, isso vai depender do papel

desempenhado por cada um em despertar nos discentes o gosto e o prazer de ler literatura, transformando os não-leitores em leitores ativos, permitindo, assim, fazer das aulas de literatura momentos de verdadeira metamorfose intelectual, ludicidade e prazer estético.

Portanto, esta proposta de intervenção busca aproximar a escola dos interesses e gostos dos alunos. Por isso, pretendo, através de um trabalho direcionado aos textos góticos, utilizando a sequência didática literária, investir no desempenho dos discentes, abrindo espaço para a leitura, reflexão, organização e reconstrução de conhecimento da escrita, cativando-os a implementação de uma prática continuada de leitura, produção de textos e oralidade na escola, preparando-os para o seu mundo exterior, provocando suas inquietações para que eles possam buscar possíveis soluções.

Vale informar que esta pesquisa será de natureza bibliográfica e propositiva, interligada com a construção de uma proposta de intervenção para o professor de Língua Portuguesa do 9º ano. A revisão bibliográfica será direcionada a vários autores envolvendo os seguintes pontos: letramento, alfabetização, leitura, letramento literário, escrita, livros didáticos, sequência didática para a promoção do letramento literário (a básica e a expandida).

As discussões que serão realizadas no capítulo 1 sobre tais aspectos, serão de grande relevância para fundamentar a proposta que será apresentada no capítulo 3, isto é, as sequências didáticas. O suporte teórico também será necessário para melhor fundamentar a construção da intervenção que será proposta para uso com alunos do fundamental II, mais especificamente, aqueles do 9º ano.

O capítulo será configurado com três subtópicos. No primeiro, realizaremos reflexões sobre alfabetização e letramento, leitura, a relação autor-texto-leitor, os sistemas de conhecimentos: linguístico, enciclopédico e interacional utilizados como estratégias de leitura, distinção entre contexto de produção e contexto de uso, intertextualidade e os tipos de leitura: sensorial, emocional e racional. No segundo, daremos ênfase ao letramento e letramento literário e, no terceiro, apresentaremos propostas implementadas pelo governo para melhoria dos alunos com relação ao desempenho da leitura e escrita. Dentre essas propostas destacaremos as pertencentes a nossa realidade, tais como: PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua, MAIS PAIC extensão para o Ensino Fundamental II do Programa de Alfabetização na Idade Certa, Prova Brasil, SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), e o livro “Aula Nota 10” (2011), de Doug Lemov. Todas essas discussões embasadas e referenciadas por estudiosos da área.

O capítulo dois apresentará a metodologia utilizada para construção de todo este trabalho. Ele está subdividido em três tópicos. No primeiro, constará a explanação sobre nossa

pesquisa bibliográfica, no segundo, as sequências didáticas, e no terceiro, como se constitui nossa intervenção, apresentando sucintamente as concepções de nossa sequência básica e expandida, a partir da proposta de Cosson (2016) para o letramento literário.

O capítulo três será distribuído da seguinte maneira. No item 3.1 uma reflexão sobre a sequência didática proposta por Dolz e Schenewly (2004), a sequência didática interativa proposta de Oliveira (2013), e sequência literária de Cosson (2016). Nos itens 3.2 e 3.3 apresentaremos nossa proposta de intervenção a ser implementada em sala de aula utilizando o que nos sugere Cosson (2016), uma sequência básica e uma expandida. As duas sequências com o passo a passo e sugestões de trabalho e ampliadas com referencial teórico de outros autores. No 3.2 temos a sequência básica do livro *O médico e o monstro* (2016), de Robert Louis Stevenson, da coleção L&PM POCKET (tradução de José Paulo Golob, Maria Angela Aguiar e Roberta Sartori), e no 3.3, a sequência expandida da obra *Frankenstein* (2011), de Mary Shelley, adaptação de Cláudia Lopes, da Coleção Reencontro, da Editora Scipione.

Busca-se, com isto, viabilizar um trabalho de intervenção com sequências literárias, uma básica e uma expandida, envolvendo obras góticas estrangeiras traduzidas e adaptadas e brasileiras. Serão utilizados os seguintes textos: *Frankenstein* (2011), de Mary Shelley, adaptação de Cláudia Lopes da Coleção Reencontro, da editora Scipione; *Moby Dick* (2011), de Herman Melville (filme); *Drácula* (2012), de Bram Stoker (documentário); adaptação do conto “O gato preto em quadrinhos” (2017), de Edgar Allan Poe, da editora Martin Claret; *O médico e o monstro* (2016), de Robert Louis Stevenson, da coleção L&PM POCKET (tradução de José Paulo Golob, Maria Angela Aguiar e Roberta Sartori); o conto “Genaro,” do livro *Noite na taverna* (2005), de Álvares de Azevedo, e alguns contos da coletânea *Ânsia eterna* (2013), da renomada escritora brasileira Júlia Lopes de Almeida, entre outros.

Apesar de que este conjunto de textos parece amplo, ele será trabalhado de forma dinâmica, envolvendo vários gêneros textuais, tais como romance, filme, documentário, poema, conto, música e quadrinhos. Merece destaque o fato de que essas obras são, no caso das estrangeiras, clássicos da literatura ocidental que costumam figurar, embora em fragmentos, nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Eles estarão interligados nas etapas das sequências básica e expandida. Estas são explanadas e explicitadas de forma detalhada na metodologia e no terceiro capítulo. Esperamos que nossa proposta de intervenção seja utilizada por professores e impulse, também, a criatividade não apenas dos alunos, mas também dos professores na criação e estudo de metodologias inovadoras, pois oferecemos as sequências justificadas com um aporte teórico que favorece o enriquecimento de ambas as partes.

1. LITERATURA, LEITURA, LEITOR

1.1 Questões de leitura e literatura

A cada instante, temos a oportunidade de transformar nossas práticas educacionais, acreditando que todos podem aprender, e que no processo de ensino aprendizagem escolar devem ser levados em conta os indivíduos diretamente envolvidos nesse processo: o educando, como agente de transformação, e o educador, como mediador e facilitador de tal aprendizagem. É nesse contexto que reconhecemos a importância de uma revisão bibliográfica do estudo da arte em relação ao ensino de leitura e literatura no Ensino Fundamental para futuras propostas de intervenções, cujo o foco principal é o de ponderar sobre problemas que envolvem tais questões, bem como buscar soluções para que os alunos sintam-se atraídos pela leitura literária no âmbito escolar, com vistas a estimulá-los a adquirirem novos conhecimentos e comportamentos, através de atividades envolventes com gêneros textuais diversificados e um planejamento detalhado de trabalho, como no caso de sequência didática literária.

Assim, para obtenção de um resultado satisfatório, é primordial uma conceituação sobre os termos alfabetização e letramento. De acordo com Soares (2017) e Kleiman (2005), nosso país enfrenta inúmeros problemas com relação ao índice de analfabetismo e analfabetismo funcional. Muito se tem discutido sobre isto, mas precisamos compreender e buscar uma transformação para o quadro que vivenciamos. Para tanto, é imprescindível saber, como professor, o que é realmente alfabetização e o que é letramento, se são, por exemplo, termos convergentes ou divergentes.

Para Soares (2017, p. 17-18), “Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.” A autora também apresenta a complexidade que envolve a compreensão deste conceito, pois vários estudos foram realizados em áreas diferentes, tais como, a psicologia, a psicolinguística, a sociolinguística, e a linguística, na busca por uma melhor compreensão acerca do que envolve tal processo, reconhecendo que também se deve atentar para sua eficiente realização, os fatores econômicos, sociais, culturais e políticos que os indivíduos trazem consigo para a escola. Assim, com tantos estudos e informações, Soares (2017, p. 19) observa que “[...] uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias

facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado.”.

Com relação ao conceito de letramento, pode-se dizer que Soares (2017) já acreditava nele como uma das oportunidades para melhoria na educação, conforme expõe a citação acima e, comungando com ela, Kleiman (2005, p. 05) afirma que “‘Letramento’ é um conceito criado para se referir aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar, porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana.” Kleiman (2005) também pontua que o letramento não é um método, não é alfabetização, não é uma habilidade. Já Soares (2017, p. 46) defende que:

[...] diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos, entre nós, na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino fundamental, parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas-imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito [...].

Percebe-se, assim, a partir das leituras e concepções das autoras, que alfabetização e letramento são termos convergentes, e que ambos são importantes para o desempenho da aprendizagem dos educandos, mesmo apresentando facetas diferentes, sobretudo porque a alfabetização é uma das práticas de letramento.

É importante destacar que, em se tratando de alfabetização, segundo Soares (2017), pode-se alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando. Sendo que no primeiro, ao tempo em que se aprende o código escrito da língua, também o relacionamos com as vivências dos educandos. Já no segundo, podem-se utilizar todos os saberes experienciais para, a partir deles, iniciar as crianças no código escrito. O importante é buscar sempre aperfeiçoar saberes e, nesse contexto, principalmente os alfabetizadores, para que possam melhorar as práticas pedagógicas e inserir os alunos no mundo da leitura crítica do texto, do mundo, da vida cotidiana.

Nesse sentido, não se deve apenas inseri-los, mas fazer isto de modo reflexivo, pois como aponta Freire (2011, p 30), “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela ‘leitura do mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” Logo, é preciso estar consciente das vantagens que a leitura proporciona tanto para os professores como para os alunos, pois ela

eleva o nível de aprendizagem, aprimora a escrita, estimula a criatividade, serve como uma ponte para a ruptura de obstáculos e o alcance até de profundos desejos do indivíduo, mesmo que reais ou abstratos.

Na verdade, são inúmeros os questionamentos que inquietam professores com relação à leitura, sobretudo porque se compreende que esta é uma ponte para a transformação de indivíduos, pois ela aprimora o conhecimento geral; oferece subsídios para reflexão sobre o mundo e a condição humana; favorece o desempenho de ideias próprias, conceitos e valores; aprimora a escrita e a oralidade, possibilitando o desenvolvimento do senso crítico.

Diante de tudo isso, Koch e Elias (2017) proporcionam uma reflexão pertinente com relação ao trabalho com leitura no contexto escolar. Quando o trabalho em sala é direcionado ao autor, isto é, *o foco é no autor*, pode-se dizer que a preocupação maior é informar ao leitor que analise e interprete o texto na perspectiva do escritor, identificando apenas as informações explícitas no texto, sendo a leitura apenas uma forma de captar as ideias que são transmitidas sem estabelecer uma contextualização com as vivências, pois o importante neste momento é apenas identificar o que o autor está relatando claramente no texto. Quando *o foco é no texto*, o leitor apenas analisa o que está explícito, ou seja, as informações contidas no texto através do código escrito. Neste momento não existe uma reflexão do leitor associando seu conhecimento com as informações contidas no texto; o importante mesmo é apenas extrair informações. E quando *o foco é na interação autor-texto-leitor*, ela difere dos dois anteriores, isso porque existe um diálogo entre os envolvidos, no qual o sentido do texto é visto como constituído de informações implícitas e explícitas, e ele é observado como uma “entidade” completa, cujas informações que contém necessitam da interlocução entre autor, leitor e texto para serem melhor percebidas e apreendidas. Eis porque Cosson (2017, p. 37) afirma que “[...] a leitura é, antes de qualquer coisa, um processo de decifração do texto, de decodificação daquilo que o texto diz.”.

Todavia, para que isso aconteça é imprescindível o desenvolvimento de estratégias e objetivos da leitura, pois é do leitor que se espera as respostas que dão sentido ao que foi escrito, sendo ele o foco principal. Deve-se ressaltar que seus saberes curriculares e experienciais são de grande importância neste momento. Na concepção de Koch e Elias (2017), os leitores buscam várias estratégias para que possam compreender o texto com eficácia, tais como: antecipações e hipóteses (ou predição) que, posteriormente, podem ser rejeitadas ou confirmadas. Isso ocorre através do reconhecimento do autor do texto, do local de circulação, do gênero textual (ou literário), do título e de como as informações são

distribuídas prendendo ou não a atenção do leitor. Sendo assim, precisa-se contagiar o leitor com a magia da leitura, sobretudo porque, para Pennac (1993, p. 43):

A toda leitura preside, mesmo que seja inibido, o prazer de ler; e por sua natureza mesma – essa fruição de alquimista –, o prazer de ler não teme imagem, mesmo televisual e mesmo sob a forma de avalanches cotidianas.

Nesse contexto, é fundamental que as características do gênero lido sejam destacadas pelo professor, com vistas a ampliar os sentidos, interligando informações e delineando o que o texto propõe. Desta maneira, os alunos tornar-se-ão protagonistas na construção do sentido do texto, unindo tudo aquilo que já sabem com o novo e, assim, adquirindo e produzindo novo saberes.

De acordo com Cosson (2017, p. 39):

[...] ler é construir hipóteses sobre o sentido do texto, o qual vai se alterando de acordo com essas hipóteses e os diferentes leitores, conforme seus interesses e conhecimento de mundo. Ler começa numa apreensão geral do texto e desce para seus elementos constitutivos numa atividade inteiramente comandada pelo leitor.

Outro fator a ser considerado no processo de leitura é que o texto não é escrito por acaso, visto que existe uma intencionalidade tanto por parte do escritor como do leitor, que lhe atribui significados e sentidos, e isto se manifesta na linguagem, nas estratégias discursivas utilizadas na composição do texto.

Todavia, o leitor deve considerar as pistas oferecidas pelo autor no próprio texto (naturalmente que o conhecimento do contexto de produção é válido nesta busca por construção de sentidos, o que é mais provável que ele adquira na escola), pois não pode compreender as informações apenas de maneira empírica. Embora ele deva utilizar-se de seus conhecimentos plurais e, através das informações oferecidas pelo autor (que muitas vezes não estão tão claras, mas a experiência leitora do professor ajudará no direcionamento), o aluno poderá perceber a multiplicidade de interpretações que o texto pode oferecer (inclusive em contextos históricos diferentes), fundamentando-se no que está proposto e na tessitura do texto, e não em algo imaginado, podendo realizar qualquer tipo de leitura. É importante reconhecer que os traços linguísticos e estilísticos do texto fornecem informações para uma interpretação pertinente.

Sendo assim, várias possibilidades de leitura podem ser feitas, dependendo (do preparo) de quem está participando, ou conduzindo, a inter-relação autor-leitor-texto, naturalmente que elas sejam plausíveis, de acordo com as possibilidades que o texto oferece. Não se pode esquecer o postulado de Cosson (2017, p. 41):

Ler é um processo que, qualquer que seja o seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um deles, o circuito não se completa e o processo resulta falho.

Assim, para que esse processo de leitura crítica seja eficiente, alguns fatores são indispensáveis nessa relação. Ao produzir um texto, o autor sempre possui em mente um leitor ideal, podendo facilitar ou dificultar a compreensão da obra que produz para um leitor ingênuo, por exemplo, pois nem sempre quem lê a obra é este leitor idealizado pelo autor, mas um leitor real que, na maioria das vezes, não possui conhecimentos suficientes para um entendimento do texto sem a ajuda do professor enquanto figura-guia no processo de letramento literário.

Nesse sentido, é importante observar o que é necessário para que essa leitura seja proficiente e, nessa relação, qual texto é adequado a que público, se o destinado para aquela leitura em sala está de acordo com o do leitor, ou seja, cada indivíduo possui suas técnicas para construção do conhecimento e alguns textos exigem uma maior reflexão dos alunos, se o leitor tem conhecimento dos fatos e da linguagem, etc. Na verdade, é imprescindível que exista uma conversa de compartilhamento entre o autor, leitor e o texto. E é sempre válido lembrar Freire (2011, p. 19) quando afirma: “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.”

É responsabilidade da escola promover a formação de leitores protagonistas do saber, e esse leitor ao deparar-se com qualquer texto necessita utilizar várias estratégias cognitivas para que ocorra uma compreensão significativa deste. Segundo Koch e Elias (2017), para que isso ocorra o leitor recorre a três grandes sistemas de conhecimento: *linguístico*, *enciclopédico* e *interacional*.

O *conhecimento linguístico* está relacionado às informações explícitas no texto, que são utilizadas para sua construção escrita e de sentidos. São as escolhas gramaticais e lexicais que o escritor utiliza em seus textos, provocando uma melhor compreensão do seu interlocutor, como também, exigindo estas competências para que o texto seja compreendido. Já o *conhecimento enciclopédico* ou *conhecimento de mundo* está relacionado às vivências

experienciais do leitor, tanto com relação ao conhecimento de mundo como as suas leituras guardadas na memória e os saberes curriculares, ativando assim, a interação autor-leitor-texto.

No que diz respeito ao *conhecimento interacional*, ele faz referência (como a própria palavra nos remete) à interação com o texto através da linguagem que abrange outros conhecimentos como: *ilocucional* (nos faz perceber quais os propósitos pretendidos pelo autor na produção de seus textos, o que ele quer alcançar); *comunicacional* (estar diretamente ligado às escolhas realizadas pelo autor para que o leitor ideal compreenda sua mensagem tais como: informações, variante linguística a ser utilizada e gênero textual); *meta-comunicativo* (o escritor assegura que o texto foi compreendido pelo leitor e que seus objetivos de produção foram atingidos; para isso utiliza-se de grafia diferenciada, comentários, palavras em destaque); e *conhecimento superestrutural* ou *conhecimento sobre os gêneros textuais* (permite a identificação dos textos pelas suas características, reconhecendo as especificidades dos gêneros textuais) (KOCK e ELIAS, 2017).

Como é perceptível, decifrar os enigmas que estão presentes na construção do texto de maneira implícita ou explícita é tarefa que exige muitas habilidades (como já foi mencionado), e não se pode esquecer a relevância fundamental do contexto para que a interação entre sujeitos-texto aconteça. É primordial a definição dessa palavra, já que segundo Koch e Elias (2017, p. 64), “O contexto é portanto, um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto”.

Sendo assim, os sujeitos envolvidos utilizam de seus saberes sociocognitivos, da sua língua, de seu conhecimento de mundo, cultural, comunicativo e de outros para que possa existir uma “conversa” e compreensão entre autor-leitor-texto. E é através do contexto que se pode esclarecer ambiguidades, compreender informações que não estão escritas, ou seja, preencher lacunas deixadas pelo produtor, alterar os sentidos que às vezes estão presentes de forma indireta e comprovar ou refutar as escolhas e intencionalidades do produtor.

Devido a tudo isso, é necessária a realização da distinção entre *contexto de produção* e *contexto de uso* na contextualização da escrita. De início, é importante ressaltar que quando os interlocutores estão face a face, eles coincidem, mas na escrita esta distinção é imprescindível. O primeiro está relacionado ao fato de que o sentido do texto não depende apenas das informações explícitas, mas vai além, pois o produtor pressupõe um leitor ideal (conhecimentos experienciais e curriculares) semelhante ao seu, e por isso seleciona as informações mais importantes para expor a este leitor. Nesse sentido, Brum (2014, p. 112) afirma que: “Toda história contada é um corpo que pode existir. É uma apropriação de si pela

letra-marca de sua passagem pelo mundo. O ponto final de quem conta nunca é fim, apenas princípio.”

Já no *contexto de uso*, diretamente relacionado com a escrita, do leitor ouvinte espera-se que todas as informações estejam explícitas (seu conhecimento de mundo, suas deduções, contexto, temporalidade, causa, oposição) para que ele possa dar uma continuidade de sentido. Porém, o importante mesmo é que se realize uma conexão entre esses dois contextos para a construção de uma leitura proficiente.

Outro fator importante é a *intertextualidade*, pois sempre quando falamos ou escrevemos algo utilizamos nestes momentos os frutos de nossas vivências, ou seja, algo que já foi dito ou que já lemos, mesmo que com outra intenção ou nossas palavras. Por isso, é de suma importância que o leitor compreenda que a intertextualidade está relacionada à inserção de dizeres dos outros ou de outros textos para produção de sentidos, como também para melhor esclarecimento ou argumentação. Esta intertextualidade pode ocorrer de forma explícita, quando temos citação ou mencionamos de forma clara este outro texto, ou de forma implícita, quando percebemos nas entrelinhas que o texto faz referência a outro.

Por isso, ao produzir seu texto o escritor usa estes recursos acreditando que o leitor não só identifique o texto, mas o propósito que ele teve, como também reconheça as características constituintes do novo texto: sentido, composição, conteúdo, estilo, propósito comunicativo e gênero textual.

Sendo assim, para a formação de leitores proficientes, é preciso que a escola tenha consciência de todas estas necessidades para que possa promover momentos de crescimento intelectual através da leitura, e possam semear leitores e, quem sabe, colher escritores. Comungamos com Prado (2010, p.4) em uma entrevista à Olimpíada de Língua Portuguesa publicada na revista “Na ponta do lápis” que nos afirma: “Se a escola parar de tratar a literatura como matéria de vestibular e incluí-la no feijão com arroz de sua atividade pedagógica, o resto acontecerá sozinho e melhor: sem esforço.”.

Ciente dessa responsabilidade é que surgiu o projeto de pesquisa “A CONSTRUÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE ATRAVÉS DA LITERATURA GÓTICA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA E EXPANDIDA”, com vistas a abrir espaço para um trabalho com a literatura, sendo ele diferenciado e planejado, para que os alunos possam sentir o prazer e vivenciar as oportunidades que ela oferece através de textos que seduzem e surpreendem.

Mediante o exposto, percebe-se que é imprescindível para o professor, promover a integração do ato de alfabetizar com o ato da leitura, conhecendo um pouco sobre seus conceitos com relação a alguns autores, sobretudo porque, conforme discute Martins (1994

p.15), desde quando nascemos realizamos este ato e posteriormente vamos aperfeiçoando-o: “Certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para podermos ir além dele.” Esse “além dele” é o que queremos que aconteça com cada discente para que ele se torne um leitor proficiente, permitindo inclusive que ele utilize os seus sentidos para a emoção fluir no ato da leitura – literária ou não, especialmente porque, ainda de acordo com Martins (1994), utilizamos nossos sentidos durante a realização da leitura: o sensorial, emocional e racional, de modo que é importante reconhecer que ambos podem ser inter-relacionais.

Na *leitura sensorial*, utiliza-se a visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto. Aqui, tem-se uma leitura livre muito mais do que mera apreciação de um enredo, por exemplo. Quem não já se deparou observando o som dos pássaros, o ruído do trem, o cheiro do livro novo, as imagens que se transformam em um texto, em um livro ou mesmo à sua volta. Martins (1994 p. 40) afirma que “Essa leitura sensorial começa, pois, muito cedo e nos acompanha por toda a vida. Não importa se mais ou menos minuciosa e simultânea à leitura emocional e racional.”

Na *leitura emocional*, utilizam-se os sentimentos, de modo que é fundamental que o professor disponha desse conhecimento teórico para, inclusive, permitir a realização de uma viagem até para outro mundo por parte do discente que lê, embora isto seja algo involuntário do ser humano. O que se quer dizer com a afirmação acima é que o professor deve fugir de leituras engessadas onde não há espaço para o fluir da fantasia, sobretudo no âmbito do Ensino Fundamental. A característica acima descrita é o que encanta e proporciona prazer a quem lê, principalmente quando se une com a leitura sensorial. A imaginação aqui transporta o leitor comandando seus passos, talvez por isso ela seja defendida por Martins (1994, p. 49) como “[...] a leitura mais comum de quem diz gostar de ler, talvez a que dê maior prazer.”

Na *leitura racional* é o momento de decifração dos enigmas do texto, ler e perceber as informações explícitas e implícitas, como também correlacioná-las com o contexto, sentimentos e emoções. É nesse momento que as dificuldades vão aparecer e é preciso atenção e concentração para desenvolver de forma eficiente a construção do conhecimento, isto é, do letramento literário nos educandos.

Entretanto, observa-se que os três tipos de leitura estão sempre interligados, e quando reconhecemos essa relação tudo tornar-se-á mais fácil, conforme avalia Martins (1994, p. 66):

[...] a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a

reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais.

É por estas e tantas outras razões que, acreditando na proposta de que o letramento literário pode transformar os alunos em leitores competentes pelo prazer, satisfação e querer, que existe uma urgente necessidade desse estudo e de práticas voltadas a ele.

Assim, é imprescindível compreender que o letramento literário está diretamente interligado com a leitura de textos literários que envolvem tanto o conhecimento intelectual, histórico e social da obra, como o conhecimento do seu autor e suas características, mas ele vai além, visto que permite a liberdade de construção e reconstrução de concepções, compreendendo-as como uma linguagem em um círculo, no qual se pode opinar, interferir e até debater com autores e personagens no imaginário, como também refletir o presente, relacioná-lo com o passado para se ter capacidade de intervenção no futuro.

Outro ponto a destacar é que a literatura está à nossa volta não apenas através dos textos canônicos que também são importantes, mas com as cantigas de ninar, novelas, filmes, músicas, romances, etc. Contudo, na maioria das vezes, os alunos só vão ouvir falar na “disciplina de literatura” quando já estão no ensino médio e mesmo assim como um trabalho bastante fragilizado, constituindo-se de um saber cansativo com uma sequência de fatos históricos, características de estilos de época e nome de autores, sem espaço para a fruição. Não se está desconsiderando o valor de tais elementos que fazem parte do processo de escolarização da literatura e, conseqüentemente, do letramento literário sistemático e formal que é papel da escola oferecer aos discentes. O que se quer chamar atenção é para o essencial, o próprio texto e sua tessitura, que, na maioria das vezes, fica de fora do estudo de literatura na escola, mesmo sabendo-se que este pode oferecer múltiplas competências e aprendizagens relevantes aos alunos.

Constata-se pela observação da prática docente nas escolas que frequentamos e em ponderações de autores que discorrem sobre o assunto, que no Ensino Fundamental o que acontece é apenas a leitura de trechos de obras descontextualizadas, ocasionando lacunas na formação dos leitores que poderiam ser rompidas com um maior estudo por parte dos professores e um planejamento com foco no interesse dos alunos, estabelecendo, através disso, e da sequência didática literária, um caminho a ser trilhado por toda escola para a formação de leitores proficientes.

Cosson (2016, p. 26, 27) defende que:

[...] a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura da fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um locus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser ensinada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração.

Por isso é preciso ter cuidado com as escolhas que oferecemos aos alunos, pois antes de tudo, deve-se pensar e observar o que eles gostam, o que interessa a eles, como no nosso caso, a literatura gótica.

Outro fator é não desprezar o cânone, pois ele também traz em si nossa cultura, de modo que ao levar textos completos e obras até mesmo adaptadas, como defende Machado (2009), promove-se um melhor entendimento quando as ações são bem planejadas e a diversidade também possibilita inovações e aperfeiçoamento, especialmente porque, no entender de Cosson (2016 p, 29, 30):

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo.

Ao tratarmos de planejamento, não podemos esquecer as múltiplas possibilidades que temos de trabalhar com os gêneros textuais orais e escritos, oferecidos pela sequência didática, conforme idealizada por Cosson (2016). Entretanto, é fundamental que se discorra sobre a proposta apresentada por Schneuwly e Dolz (2004), com relação à sequência didática para gêneros textuais, visto ter ela ligações com a sequência didática literária proposta por Cosson.

1.2 Letramento e letramento literário

A leitura oportuniza vivências únicas que propiciam a construção de novos saberes e são inúmeras as maneiras que podemos realizá-la, como já discutimos. Mesmo assim, vivemos em um país no qual muito se tem discutido sobre analfabetismo, relevando algumas

vezes uma mera decodificação, esquecendo-se todos os valores sociais que a leitura engloba e a amplitude de maneiras e estratégias com as quais ela está envolvida.

É importante frisar que houve grande preocupação acerca do assunto, pois se observarmos, antes, escrever seu próprio nome era fator de destaque para considerar uma pessoa alfabetizada, porém, considerou-se este critério como insuficiente e estabeleceu-se que seria necessária a escrita de um bilhete para identificar a alfabetização ou não de uma pessoa, critérios utilizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), com vistas a identificar o nível de analfabetismo no nosso país. Diante disto, o professor pode se perguntar: será que esta mudança é satisfatória? Este é um questionamento discutido entre estudiosos também. Para uma possível resposta a ele, algumas reflexões são bastante pertinentes, conforme se verá adiante.

A primeira é que pelo desempenho de uma única pessoa temos, na maioria das vezes, uma amostragem que não é suficiente para esta comprovação. A segunda, é que o bilhete é um gênero que permite ao seu produtor a utilização de informações básicas, não prejudicando as características do gênero. Sendo assim, as informações do texto podem não ser suficientes para a certificação do critério a ser analisado. Mas, pode-se dizer que houve um avanço, pois este é um gênero do cotidiano e tem sua função social. Como reforça Soares (2014, p.20), “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]”.

Assim, partindo das discussões desses resultados e da vasta literatura voltada à leitura, surge uma nova palavra em nosso vocabulário “letramento”, sendo relevante identificarmos como surgiu esta palavra e quando, e o que alguns autores relatam sobre ela. Segundo Soares (2017) a palavra letramento surge em 1980 no Brasil e em outros países. É importante evidenciar que nos Estados Unidos e na Inglaterra, ela teve seu apogeu também neste período, mesmo a palavra *literacy* (que significa “a condição de ser letrado”), já existindo no dicionário desde o século XIX. Foi em 1980 que o termo surgiu como um campo de estudo, e no Brasil, iniciaram os seus primórdios de forma ainda tímida. Porém, é importante destacar que sua origem está interligada com as evoluções sociais do nosso país e teria como efeito transformações educacionais.

Para Kleiman (2005, p. 21), o termo surgiu “[...] para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplos do que as práticas escolares de uso da escrita [...]”. Percebemos, assim, que o foco estaria não apenas no aprender a ler e escrever, mas em fazer uso dessa aprendizagem no convívio social,

como também reconhecer e utilizar os saberes experienciais e culturais para ampliar o repertório de cada indivíduo através do mundo da leitura e da escrita.

Ora, o termo letramento envolve vários fatores, tornando difícil de ser definido de maneira única e objetiva, pois como afirma Soares (2014, p. 66):

[...] o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

Assim, podem existir convergências e divergências nas definições apresentadas por estudiosos. Soares (2017, p. 112) afirma que:

[...] o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade.

Percebemos, assim, que trabalhar a leitura e a escrita envolvendo uma prática de letramento que vai além dos muros da escola e é necessário um desenvolvimento de capacidades tanto individuais como sociais que podem ou não estarem associadas a uma vida escolar, não é necessário que uma pessoa seja alfabetizada para ser letrada, como afirma Assolini (2010, p.144), “[...] existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença de alfabetização.”

Outro fator em destaque para a autora é com relação ao conceito desta palavra mediante uma perspectiva discursiva ao relatar que tal conceito está diretamente ligado a fatores sociais envolvendo não só a escrita como também a oralidade, sendo, portanto, um processo histórico-social que envolve habilidades desenvolvidas para o desempenho da leitura e da escrita ao acrescentar que “[...] salientamos o letramento como um processo histórico-social no qual se encaixa outro, que corresponde ao da alfabetização” (ASSOLINI, 2010, p. 144).

Podemos então reconhecer que o letramento pode ocorrer em diferentes espaços e não é necessário o privilégio da escrita em detrimento da oralidade, pois ambas as habilidades estão em um mesmo patamar. Comungando com as ideias apontadas, Leal (2004, p.51) complementa “[...] letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se

manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas”. Isto mostra que o letramento acontece não apenas no ambiente escolar, mas em várias situações do cotidiano e propicia momentos de reflexão para que como professores de Língua Materna direcionemos nosso olhar para os saberes dos nossos alunos.

Diante de tudo isso, como professores, somos responsáveis pela ampliação das habilidades dos nossos educandos. Ampliação porque é imprescindível reconhecer que quando chega à escola o aluno já possui inúmeras habilidades e conhecimentos e estes precisam ser levados em consideração para o desempenho de outras competências. É muito mais interessante trabalhar com o que interessa ao nosso aluno, partindo de seus preceitos para concepções mais profundas. Como revela Jung (2007, p.90):

[...] o conceito de letramento surgiu para resgatar a ideia pluralista de aquisição e uso da leitura e escrita na sociedade, ou seja, as pessoas usam a leitura e a escrita em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos, interação de forma diferenciada com o texto escrito, enfim, somente um conceito em termos de evento e práticas sociais é capaz de abarcar toda a dinamicidade que envolve um evento no qual um texto escrito constitui parte essencial para fazer sentido da situação.

É na linguagem tanto corporal, escrita, oral e imaginária que podemos desenvolver novos olhares e saberes para compreensão e criticidade do que nos cerca, servindo como um elo entre os saberes já adquiridos e os a serem aperfeiçoados, para que a criticidade e a capacidade atitudinal exista em cada um de nossos. Então, devemos compreender que ensinar a decifração do código escrito é importante, mas nossa missão vai além e o termo letramento nos apresenta toda essa amplitude, pois como pondera Kleiman (2005), ele é complexo e envolve múltiplas capacidades, e algumas não possuem uma relação direta com a leitura do universo escolar, mas sim com a leitura do mundo. Por isso devemos propiciar momentos para que múltiplas habilidades sejam desenvolvidas e trabalhadas, para que exista a valorização dos vários saberes presentes e para que com estes saberes, novos saberes possam ser construídos.

Neste sentido, nada melhor do que a literatura para propiciar esses momentos e, dependendo de como são trabalhados, os momentos da leitura literária podem tornar-se únicos e significativos para a construção da aprendizagem. É importante reconhecer que a escola deve ser promotora dessas oportunidades, instigando e aprimorando o contato com obras literárias canônicas e não canônicas, valorizando também os saberes culturais., pois como afirma Cosson (2016, p.17):

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmo e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

É por isso que precisamos inovar o trabalho com a literatura e buscar estratégias que possibilitem a leitura literária na escola, com planejamento e direcionamento voltados para a construção de um ensino que valorize o texto literário como um todo. Para isso, precisamos compreender que o letramento literário pode ocorrer em diversos momentos da nossa vida: em uma conversa com um amigo sobre um livro no banco de uma praça ou na internet, em uma carta que escrevemos para falar sobre uma obra, na leitura explicativa que os pais realizam para as crianças questionadoras (que usam os porquês), mas nossa atenção será voltada a promoção desse letramento literário na escola, e Cosson (2016, p. 12) defende que:

[...] o processo de letramento literário que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Porém, podemos ler várias obras, mergulhar nas aventuras das histórias, conhecer novos mundos, mas necessariamente precisamos também conhecer a tessitura do texto ou da obra, pois sua construção implica em sua interpretação, e a escola precisa promover este novo olhar agregando saberes e oportunizando a liberação de novas ideias. É na escola que aprendemos a desvendar os mistérios do texto, suas características e especificidades, associando o que lemos ao que vivemos, e esta necessidade fica evidente ao observarmos a seguinte citação de Cosson (2016, p.26):

Em primeiro lugar, nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola.

Para isso, é importante acreditar na capacidade de transformação da obra literária e pensar em como a escola deve proceder para que aconteça o letramento literário para o qual Cosson (2017) acredita ser necessário um planejamento com etapas bem definidas e estruturadas, para que se tenha a formação de leitores que compartilhem suas experiências e aprendizagens, a fim de instigar e aperfeiçoar o conhecimento de cada um, ampliando suas impressões e percepções para que possam ter um posicionamento sobre o que foi lido e quem sabe intervir socialmente através da literatura:

[...] os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos (COSSON, 2017, p. 50).

Sendo assim, Cosson nos oportuniza um trabalho direcionado através da sequência literária, a qual discutiremos posteriormente, não como algo pronto e acabado, mas como um caminho que pode ser adaptado às especificidades e necessidades dos nossos alunos, tendo como foco a leitura do texto literário. É através deste trabalho, que podemos repensar e aperfeiçoar nossas práticas para que possamos transformá-las em momentos de construção de conhecimento, novas ideias. Não é fácil, mas é possível e depende muito de como nós enquanto escola nos comportamos.

1.3 Leitura e escrita: incentivos do governo

A partir das discussões apresentadas acima, percebe-se que a escola deve oportunizar um espaço de questionamentos e construção de aprendizagem significativa, proporcionando momentos de reflexão sobre nossas práticas pedagógicas, que se perpetuarão além dos muros da escola, impulsionando, cada vez mais, no íntimo de todos os envolvidos, principalmente dos professores que são sujeitos agentes na construção do conhecimento, não apenas científico, mas também social, reconhecendo os seres envolvidos como atuantes históricos, oportunizando uma melhoria nas aulas de Língua Portuguesa, através de acompanhamento, formação continuada, reflexões, comungando suas experiências exitosas e valorizando o trabalho de todos.

Diante disso, deve-se considerar que é notória a existência de propostas e incentivos dos governos municipal, estadual e federal direcionados a esta melhoria, mesmo ainda existindo a necessidade da transformação de práticas com o texto literário para que os envolvidos reconheçam as oportunidades que a literatura pode propiciar. Todos os seres humanos têm sonhos e ideais e isso também, deve acontecer com todos os envolvidos na área da educação, principalmente com gestores, professores e alunos. Estes devem ter sua política educacional intrinsicamente relacionada com seu contexto social (reconhecendo sua realidade) para que metas possam ser traçadas e conquistadas.

De acordo com Cortella (2017), os envolvidos na educação devem ter, acima de tudo, competência e determinação para alcançarem seus objetivos, e é papel do gestor motivar, inspirar, animar ideias, pessoas e projetos. Atrevemo-nos a dizer que estas características também devem estar no interior e exterior dos professores, pois precisamos, sim, de alunos instigados e motivados para a construção de uma aprendizagem significativa.

Percebemos que Soares (2017) comunga com as ideias de Cortella (2017) em relação ao papel do gestor, quando ela retrata que a partir da realidade pode-se buscar, com uma tomada de decisão, vencer os desafios e, para isso, é importante a colaboração do professor que está diretamente interligado com os educandos. Sendo assim, é necessária uma política educacional baseada nos princípios de: continuidade da aprendizagem, integração, sistematização e acompanhamento.

Vale lembrar que a educação transforma e, como afirma Soares (2017), através do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, abrimos portais para um mundo melhor. Portanto, acreditamos no trecho da música *Anjos da guarda*, de Leci Brandão, quando afirma: “[...] Na sala de aula é que se forma um cidadão/Na sala de aula é que se muda uma nação/Na sala de aula não há idade nem cor [...]”, pois é através da educação que construímos um mundo melhor.

Nesta linha de raciocínio, pensando em uma frase de Saint-Exupéry (2015, p.113), no livro *O Pequeno Príncipe*, “Você se torna responsável para sempre por aquilo que cativa”, somos, de fato, um poderoso elemento de promoção de alternativa para um mundo melhor, e a ação de cada um faz a diferença, diferença que pode ser realizada através da literatura e, como postula Machado (2009, p. 61), é necessário que o professor leve os clássicos até a sala de aula, encontrando neles um acesso para novas descobertas, pois para ela:

Lecionar literatura é uma permanente viagem por esse oceano de emoções.
Nessa perspectiva, um encontro com um trecho escolhido de Thomas Moore

pode ser um momento muito especial e inesquecível. Ou seja – mesmo que o jovem não vá ler esse clássico diretamente, é muito bom que o professor (de línguas, de história, de geografia, não importa) o procure e traga o trecho que escolher. Vale a pena. (MACHADO, 2009, p.61).

Diante do exposto, faz-se necessária a compreensão das propostas de governo para o desenvolvimento deste trabalho. Logo, iniciaremos falando sobre os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Segundo Brasil (1997), os PCN surgiram a partir de um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, que tinha como foco analisar as propostas curriculares dos Estados e Municípios. Isso juntamente com o Plano Decenal de Educação (1993-2003) especificado por Brasil (1997, p. 14) como “[...] conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola Fundamental [...]”, com pesquisas que envolveram tanto o entorno nacional como internacional, o desempenho de alunos que cursavam o ensino fundamental representado por dados estatísticos, com práticas e vivências de sala de aula compartilhadas em vários eventos.

Com todas essas informações compiladas, produziram uma primeira versão, a ser discutida em todo país nos anos de 1995 e 1996. Essas discussões e sugestões demonstraram a urgente necessidade de implementação dos PCN interligada com programas para formação continuada de professores. Eles nos apresentam um referencial para o trabalho com o Ensino Fundamental, integrando um currículo base às diversidades e propostas dos Estados e Municípios. Brasil (1997, p. 13) nos esclarece que:

[...] Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos.

Reconhecemos assim, que os PCN buscam auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas, propiciando um norte a partir de um currículo comum que pode com sua base diversificada ser adaptado e ressignificado de acordo com as necessidades. Com relação à aula de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental nos afirma:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito

anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (PCN, 2000, p.23).

Assim, percebemos que a escola deve propiciar aos alunos oportunidades de construção da leitura e da escrita, tornando-os capazes de participarem efetivamente da sociedade. Para que este trabalho seja realizado, os *PCN de Língua Portuguesa* (2000) procuram orientar os professores a um trabalho baseado nas teorias sociointeracionistas, tendo como foco de ensino os gêneros textuais, que envolvem a oralidade, leitura, interpretação, produção, análise e reflexão sobre a língua, tudo isso integrando as vivências dos alunos através de temas transversais que têm a capacidade de estabelecer uma conexão entre disciplinas do conhecimento. Sendo assim, é possível que exista uma facilidade para o desenvolvimento destas temáticas na disciplina de Língua Portuguesa, pois os PCN (2000, p. 46) nos dizem que:

[...] a área de Língua Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem e serve de instrumento de produção de conhecimentos em todas as áreas e temas.

Com relação à oralidade, o documento tem como foco as situações de uso da língua, respeitando a cultura trazida pelos alunos para que possam reconhecer a importância da língua formal e da informal, identificando que a escola é responsável pelo desenvolvimento desta habilidade através de atividades que envolvam situações de uso da língua, para que o aluno transite do informal ao formal, conhecendo as especificidades de cada uma de acordo com o contexto em que são produzidas estas linguagens, conforme citação a seguir:

O trabalho com a linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral (PCN, 2000, p. 51).

O trabalho com a leitura está direcionado ao desafio de a escola apresentar condições favoráveis para a construção do leitor proficiente através de boas condições físicas, como por exemplo, um acervo de livros e materiais de leitura, propondo a realização da leitura colaborativa (que tem como foco a participação do professor junto com os alunos), projetos de leitura (envolvendo a oralidade, leitura e produção textual de acordo com o contexto),

atividades sequenciadas de leitura (envolvem um trabalho voltado ao gênero textual, desde a escolha do texto até as atividades propostas, e requer planejamento detalhado), e atividades permanentes de leitura (englobam contação de histórias, roda de leitores, leitura feita pelo professor e que devem ser realizadas cotidianamente). O documento nos diz que:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (PCN, 2000, p. 54).

A produção textual está direcionada à escrita orientada do texto com momentos para reflexão e reescrita, oportunizando a ampliação do conhecimento científico através de pesquisas, e reconhecemos a importância de etapas definidas pelo professor e utilizadas pelos alunos para criação do texto, desde sua primeira escrita, a compreensão de uma revisão gramatical, e o seu valor social. Neste sentido:

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos (PCN, 2000, p. 68).

Para a linguagem, é proposto um estudo reflexivo, analisando situações de uso, reconhecendo que a norma padrão deve ser utilizada em sala sim e a questão está no “como deve ser trabalhada”.

Percebemos, assim, que a proposta dos PCN é bastante pertinente ao trabalho com gêneros textuais e ao desenvolvimento de habilidades da oralidade, da escrita, da leitura e da interpretação textual. Mas com relação aos textos literários, mesmo considerando suas especificidades, não apresentam uma proposta de trabalho direcionada, ocasionando a necessidade de um trabalho diferenciado. Também é notório que nas aulas de Língua Portuguesa o trabalho com a gramática de forma descontextualizada ainda é predominante e o texto ainda funciona, em muitos casos, como uma ferramenta para esse trabalho.

Outras propostas de governo estão direcionadas às avaliações externas. Sendo assim, destacarei as que fazem parte do entorno escolar em que atuamos, tais como a Prova Brasil, componente do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), e o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará).

A primeira é uma avaliação em nível nacional que surgiu em 1990, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, MEC), com o objetivo de analisar a qualidade do ensino do nosso país, através de uma avaliação objetiva e de questionário com informações socioeconômicas. Conta com a participação de escolas públicas de todo o Brasil, que tenham no mínimo 20 alunos; esta é realizada nas turmas do 5º e 9º anos. O foco está nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com base em uma matriz de referência que mede as habilidades básicas dos alunos nestas disciplinas. Em Língua Portuguesa, elas estão direcionadas à leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais e tem como objetivo verificar se o direito à educação está sendo garantido e, para isso, utiliza-se da teoria de resposta ao item que é explicada no livro *O impacto da Prova Brasil na educação pública*:

[...] é uma teoria de testes utilizada internacionalmente, servindo também para avaliações nos Estados Unidos e na Holanda, por exemplo. Utilizando a TRI as notas não são mais calculadas pela soma dos acertos, mas levam em conta o nível de dificuldade das questões acertadas e a coerência dos acertos. Com a TRI ainda é possível comparar os resultados ao longo dos anos, pois ela foi essencial para criar a escala de habilidades que os alunos desenvolveram. Assim podemos ter um diagnóstico da educação dos anos iniciais e finais das redes e escolas nas quais a Prova Brasil é realizada (BRASIL, 2017, p. 05).

Outro destaque que é perceptível na Prova Brasil está relacionado aos questionários contextuais que são respondidos tanto pelos alunos, como pelos professores de Português e Matemática das turmas avaliadas. Ele favorece a percepção de informações sobre o perfil socioeconômico do professor e do aluno, como também o perfil deste professor e as condições da escola.

É importante destacar que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado em 2007 e pensado com base no PISA (Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), e para obter esse resultado utiliza-se a Prova Brasil e o índice de aprovação e reprovação da escola. Isso fica claramente explícito quando o texto do livro *O impacto da Prova Brasil na educação pública* (BRASIL, 2017, p. 7) nos informa que:

[...] para que fosse possível chegar a uma meta para a educação brasileira, indicando que a qualidade do ensino no país era semelhante a de países desenvolvidos. Assim, a Prova Brasil foi estruturada a partir de metodologias e teorias capazes de assemelhá-la ao PISA. Logo, sem esta

avaliação não seria possível conhecer a qualidade da educação brasileira e compará-la com as de outros países. Além desta avaliação do aprendizado, o Brasil incluiu no índice a aprovação. A ideia era perceber se os alunos estão sendo aprovados dominando as habilidades que deveriam para uma determinada etapa escolar. Isso significa que não basta o aluno aprender, ele precisa ter aprendido na idade certa. Caso não existisse a Prova Brasil ou uma avaliação parecida, seria preciso considerar outras dimensões educacionais que pudessem atestar a qualidade do ensino no país e também seria difícil comparar os resultados brasileiros com o de outros países.

O SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) assim como a Prova Brasil, foi criado pelo governo do estado do Ceará em 1992, para também perceber o nível de desempenho dos alunos com relação ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, envolvendo habilidades de leitura e interpretação na avaliação de Português, com foco nos descritores elaborados a partir da matriz de referência da Prova Brasil. Participam do SPAECE, atualmente, os alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino, como também da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Ele tem como objetivo oferecer um ensino de qualidade para todos. Através dos dados coletados, o governo vem implantando ações que possibilitem um aperfeiçoamento no trabalho do professor para a construção da aprendizagem significativa (CEARÁ, 2016).

É importante notar que a preocupação tanto da Prova Brasil quanto do SPAECE está voltada para a aprendizagem, porém o que vem acontecendo é que os profissionais envolvidos com a educação estão priorizando muito estas avaliações quantitativas no sentido de atestar desempenho, na tentativa de estabelecer apenas um ranking. Fugindo, assim, do seu objetivo primordial que é verificar o desempenho dos alunos por escola para que a equipe escolar analise seu resultado e reflita. Desta forma isso vai possibilitar o planejamento de possíveis estratégias que mantenham ou que transformem a realidade escolar com foco na aprendizagem, visto que uma escola direcionada à construção de uma aprendizagem significativa se destaca, porque vai mostrar o seu potencial e sua capacidade evolutiva, o que é refletido no aluno e nos seus resultados satisfatórios.

Pensando assim, considerando como essencial a realização de um trabalho de construção de conhecimento, reflexão, estudo e aprimoramento, juntamente com os professores de Língua Portuguesa do Fundamental, através do MAIS PAIC, ou seja, ampliação do PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa) que englobava um trabalho direcionado apenas aos primeiros anos do ensino fundamental. O Governo do Estado do Ceará abre espaço para uma prática de ensino cujo instrumento maior seja o desenvolvimento dos educandos nas habilidades de leitura e escrita, oportunizando, assim, reflexões e trocas de

experiências com o MAIS PAIC destinado aos anos finais do fundamental e implementado em 2015.

O programa tem como foco oferecer apoio pedagógico e formação continuada, utilizando-se de um estudo teórico com os professores, da elaboração de estratégias de trabalho a serem implementadas em sala, um aperfeiçoamento no planejamento com a utilização do livro “Aula Nota 10” (2011), de Doug Lemov, e a implementação do ciclo de leitura. Devido o programa estar em fase inicial, não temos fontes que detalhem o aporte teórico deste trabalho com relação ao estudo da Língua.

Já o livro “Aula Nota 10”, tem como foco o planejamento elencado ao alinhamento construtivo, para que os professores reflitam sobre como suas aulas tornar-se-ão melhores se planejarem melhor. O livro especifica como este trabalho deve ser realizado através de técnicas que são detalhadas e devem fazer parte do contexto escolar desses professores. São cinco técnicas que estarão em foco no planejamento, as quais explicitarei a partir das informações oferecidas pela obra.

A primeira, “Comece pelo fim”, está relacionada ao objetivo da aula. O professor deve pensar primeiramente no que ele quer que seus alunos aprendam com aquela aula, ou seja, no resultado final. O objetivo aqui funciona como precursor do desenrolar das ações a serem realizadas naquela etapa de construção do conhecimento. Depois, pensará em que recursos utilizará para reconhecer se eles foram alcançados, buscando uma estratégia que propicie esta identificação e assim possa definir o passo a passo da sua aula. Como propõe Lemov (2011, p. 77):

Em resumo, comece pelo fim significa: 1. Progredir do planejamento da unidade para o plano de aula. 2. Usar um objetivo bem definido para estabelecer a meta de cada aula. 3. Determinar como você vai avaliar a sua eficácia para atingir a meta. 4. Decidir sua atividade.

Este objetivo está relacionado em quatro critérios: viável, mensurável, definidor e prioritário. Sendo assim, ao planejá-lo o professor deve pensar se ele é possível de ser alcançado naquela aula; ele deve escrevê-lo de maneira que apresente aos alunos e eles compreendam qual a intenção do professor com aquela aula; ele deve ser pensado como um norte para aquela aula e deve estar direcionado ao que é mais importante para a aprendizagem dos alunos naquele momento.

Após o objetivo pronto é imprescindível que todos os alunos saibam qual a finalidade daquela aula. Para isso, de acordo com Lemov (2011, p. 81):

Deixe claro para todos qual é esse objetivo: escreva-o no quadro-negro todos os dias, em linguagem simples, de forma que qualquer um que chegue à classe, tanto os alunos como colegas e gestores, possa identificar seu propósito nesse dia.

Outra técnica está relacionada ao processo que você vai escolher para alcançar estes objetivos. Como sugere o livro, escolha o caminho mais curto, ou seja, procure estratégias que facilitem a aprendizagem, alternando sempre com diversificação do material a ser utilizado e pense também na adequação dessas propostas ao nível da turma. Como afirma Lemov (2011, p. 83), “substitua a solução complexa sempre que possa obter um resultado melhor a partir de alguma atividade menos intelectualizada, menos vanguardistas ou menos engenhosa.”

A próxima técnica é “Planeje em dobro”. Neste momento o professor deve planejar cada etapa pensando no que ele vai realizar durante a aula, mas também no que os alunos vão fazer durante cada atividade. Assim, ele deve planejar suas ações e as dos alunos. Como diz Lemov (2011, p. 84):

Pensar a respeito e planejar as atividades dos alunos é crucial. Ajuda você a ver a aula pela perspectiva deles e a mantê-los engajados de forma produtiva. Também ajuda a lembrar que é importante que você e os alunos mudem o ritmo de vez em quando, lançando mão de várias atividades diferentes durante a aula- escrever, refletir, debater.

Por último, temos a seção “Faça o mapa”. Neste momento, o professor deve planejar as ações pensando em um local adequado para realização das atividades que ele propõe e qual a melhor forma para a construção da aprendizagem: em grupo, dupla, trios ou individual, em círculo ou em fila.

Assim é perceptível que essas estratégias facilitam o trabalho do professor em sala, e exige tempo e reflexão. Porém, é algo inovador e existe uma certa resistência por parte de alguns professores; talvez tenham razão, mas precisamos mudar; isso é evidente, porque, comungamos com a ideia de que o contato com novos recursos ajudarão a melhorar nossa prática em sala de aula. Estes servirão como mecanismos de motivação para o docente que irá se adequar ao novo desafio, bem como nossos alunos, mediante expectativas de aulas mais dinâmicas e prazerosas.

Com relação ao Ciclo de Leitura MAIS PAIC, ele é uma ação do programa MAIS PAIC (do Estado do Ceará) direcionada à Literatura. Este consiste em um trabalho

direcionado à leitura de textos literários, focando em obras literárias para a realização de leituras compartilhadas, possibilitando assim a socialização de textos que muitas vezes o aluno só tem a oportunidade de conhecer na escola.

Outro programa que enriquece o trabalho nas escolas públicas do nosso país é a Olimpíada de Língua Portuguesa (surge em 2002, mas é em 2008 que se consolida como política pública) realizada não apenas como um concurso, mas como oportunidade de aprofundarmos nosso olhar sobre o lugar onde vivemos, aproximando a comunidade da escola, tendo seus saberes reconhecidos e ampliando o domínio da linguagem oral, da leitura e da escrita dos nossos alunos. A Olimpíada trabalha com gêneros textuais a partir da sequência didática baseada nas concepções de Schneuwly e Dolz, direcionando atividades que envolvam os gêneros: poemas (5º ano), memórias literárias (6º e 7º anos), crônica (8º ano e 9º anos) documentário (1º e 2º anos do ensino médio) e artigo de opinião (3º ano do ensino médio).

Segundo Brasil (2014), o programa Olimpíada de Língua Portuguesa, *Escrevendo o Futuro*, é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), da Fundação Itaú Social (FIS), da coordenação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), e tem como objetivos:

Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o ‘iletrismo’ e o fracasso escolar. Segundo, procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores material e ferramentas como a sequência didática [...]. Terceiro deseja-se contribuir direta e indiretamente para a formação docente. Esses são os três grandes objetivos para melhorar o ensino da escrita, em um projeto coletivo [...] (CENPEC, 2014, p. 09).

O foco deste programa, como percebemos, não está apenas direcionado ao trabalho com o aluno, mas também à formação do professor através de cursos oferecidos pelo portal Olimpíada de Língua Portuguesa, *Escrevendo o Futuro*, propiciando aos envolvidos na educação acreditar na leitura e escrita como capacidade de promover a tão sonhada formação cidadã, através da abertura de espaço para os alunos extrapolarem seus talentos e criatividade.

Como percebemos, existem várias possibilidades e iniciativas do governo para o trabalho com a leitura e escrita envolvendo os gêneros textuais, mas é notória a existência de lacunas com relação ao trabalho com gêneros literários.

2- Metodologia

2.1- Natureza da pesquisa

O presente trabalho constitui-se em uma pesquisa de natureza bibliográfica interligada com uma proposta didática e metodológica de intervenção a ser utilizada pelo professor de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa revisão bibliográfica foi de grande importância, servindo-nos como suporte teórico para realizarmos reflexões sobre nossa temática, nossas vivências em sala e, acima de tudo, para a elaboração de nossa intervenção, acreditando sermos capazes de transformar nossas realidades em sala, mas também auxiliar os professores com o que nesta pesquisa é apresentado, sobretudo visando motivá-los a serem pesquisadores e promotores de novas propostas, na busca por uma melhoria em sua práxis.

No entender de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32, 33):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.

Sendo assim, apresentamos uma proposta de intervenção didática envolvendo o letramento literário, amparada e justificada por um embasamento teórico reforçado.

Acerca da pesquisa bibliográfica, Severino (2007, p. 122) aduz:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores, dos estudos analíticos e constantes do texto.

Mediante o exposto, reconhecemos o relevante papel da pesquisa bibliográfica, pois nos oferece uma amplitude de saberes e oportuniza reflexões sobre nossas realidades e vivências, tornando-nos capazes de intervir em nosso meio de atuação com segurança e credibilidade. Para tanto, com relação a essa realidade, nosso trabalho se ampara em algumas questões bastante pertinentes e que são norteadoras desta pesquisa:

- Como está acontecendo o trabalho com a Literatura no ensino fundamental II?
- Por que existe uma acomodação nos nossos alunos com relação ao desejo de ler?
- Como estão nossos alunos com relação ao desejo de ler?
- Por que a maioria dos alunos não consegue compreender as entrelinhas do texto?
- Como acontece a compreensão leitora dos alunos?
- Será que as aulas de Literatura envolvem o trabalho com a oralidade e com a escrita?
- Será que os professores de Literatura possuem o hábito da investigação prática e científica?
- Como as obras góticas que interessam aos alunos fazem parte do contexto escolar?

Algumas das hipóteses possíveis para tais perguntas envolvem as reflexões/constatações que se seguem. Em primeiro lugar, é importante refletirmos se realmente as referências de leituras oferecidas pela escola instigam o desejo do aluno, propiciam um avanço no horizonte de expectativa deles e os tornam leitores assíduos. Devemos observar quais os seus gostos e interesses para iniciarmos um programa de leitura, e, depois, aprofundarmos com os textos canônicos. Por isso, através de observações feitas, percebi, também, o notório interesse dos nossos alunos pela literatura gótica. Eles a consideram fascinante e se envolvem como verdadeiros “pesquisadores” nas entrelinhas do texto.

Em segundo lugar, devemos nos questionar se estamos trabalhando o texto literário realmente como deveria ser. Pois o que acontece na maioria das vezes é o trabalho voltado apenas às informações explícitas do texto e isso não favorece um aprofundamento das especificidades desse texto para o nosso público-alvo. Muitas vezes as obras estão distantes do seu contexto, além de serem apresentadas em fragmentos.

A maior parte das aulas é destinada ao trabalho com relações semânticas e sintáticas do texto através de frases isoladas, de modo que a escrita que deve ter uma função social é, às vezes, proposta aleatoriamente, e a prática da oralidade limita-se à leitura em voz alta ou a apresentação de seminários. Acredito que com a grande diversidade de gêneros existentes em nosso cotidiano e de obras literárias, podemos transformar esta realidade e tornar nossas aulas destinadas às vivências dos alunos, com produções reais e sequências didáticas literárias que envolvam a maior diversidade de atividades com leitura, interpretação, e, principalmente, a oralidade, despertando, no aluno, o seu senso crítico e o preparo para a realidade interna e externa à sala de aula.

Indubitavelmente, para uma melhoria na nossa prática docente, é preciso a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa e o aperfeiçoamento dos saberes experienciais com os curriculares, tendo em vista que o estudo da língua, da leitura, da escrita e da literatura e a investigação sobre obras literárias devem ser prioridades para um professor, embora nem todos pensem assim.

Na maioria das vezes, o livro didático, nos apresenta apenas trechos de obras literárias descontextualizados, não oportunizando um trabalho empolgante e tentando modificar esse cenário é que contamos com a proposta da sequência didática literária. Isso porque os alunos que descobrem o prazer da leitura através destas obras geralmente buscam-nas de forma independente.

A partir de todos esses questionamentos e dos resultados alcançados com a pesquisa bibliográfica, reconhecemos a necessidade de inovações imprescindíveis no que concerne o trabalho com a leitura do texto literário na escola. Logo, nos apoiamos nos estudos e postulados de Cosson (2016) e, a partir da proposta metodológica oferecida pelo autor no seu livro “Letramento Literário: teoria e prática”, elaboramos duas sequências didáticas uma básica e uma expandida, a serem realizadas com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, porém, podem ser aperfeiçoadas e adaptadas a outras séries, como também servir como norte para outras sequências.

Como aporte teórico da nossa pesquisa, para as discussões de nossa fundamentação teórica realizadas no primeiro capítulo, utilizamos os pressupostos crítico-teórico de autores renomados, tais como: Antunes (2003), Assoline (2010), Colomer (2007), Cosson (2016 e 2017), Dolz e Schneuwly (2004), Freire (2011), Jouve (2012), Kleiman (2005), Koch e Elias (2010), Leal (2004), Lemov (2011), Machado (2009), Martins (1994), Oliveira (2013), PCN (2000), Pennac (1993) e Soares (2014 e 2017), entre outros. Neste momento, nossas reflexões estão voltadas a alguns conceitos, tais como: alfabetização e letramento, o trabalho com a leitura para a compreensão do texto, tipos de leitura, relação entre autor-leitor-texto, tipos de leitura. Como também discutimos sobre os PCN e algumas propostas de governo implementadas com o intuito de melhorar o nível de proficiência leitura dos nossos alunos. Destacamos assim, as que fazem parte de nosso entorno escolar como: Olimpíada de Língua Portuguesa, SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), Mais Paic (Programa do Governo do Estado do Ceará) e o projeto Aula Nota Dez (estratégias de planejamento implementadas pelo governo do Estado do Ceará, no programa Mais Paic, através do livro “Aula Nota 10” (2011) de Doug Lemov).

Para construção do nosso terceiro capítulo, além do aporte que nos oferece Cosson (2016), outros autores serão de extrema relevância para justificarmos cada etapa que propomos e para auxiliar-nos nas análises das obras literárias em estudo. Dentre eles, além dos já citados, podemos destacar: Terra (2014), Rouxel (2013), Rangel (2009), Giassone (1999), Reuter (2002), Salomoni (2005), Santos (2017), entre outros.

Diante do exposto, temos como foco os objetivos seguintes. Objetivo geral: Aprimorar as habilidades de leitura, oralidade, linguística e escrita dos alunos através do letramento literário, utilizando a literatura gótica presente nas obras citadas na introdução. Objetivos específicos: 1- Propiciar aos alunos o exercício da fantasia, levando-os à leitura de mundo do contexto cultural onde eles vivem através da literatura; 2- adquirir novos conhecimentos através da literatura, com um novo olhar sobre o texto literário, neste caso, a literatura gótica; 3- ampliar a visão de mundo do leitor através da cultura letrada; 4- perceber que a literatura deve estar presente no ensino fundamental com a utilização de metodologias inovadoras; 5- reconhecer que através da sequência didática literária podemos transformar nossas aulas em espaço de saberes, lazer, prazer, fruição; 6- possibilitar a vivência a emoção, o exercício da fantasia e da imaginação, através do gótico.

2.2- Metodologia das sequências didáticas

Para elaboração de nossa proposta com as sequências básica e expandida a partir dos pressupostos discutidos por Cosson (2016), comungamos com o que nos propõe Demo (*apud* PRODANOV e FREIRAS, 2013, p. 50): “Todas as pesquisas carecem de fundamento teórico e metodológico e só tem a ganhar se puderem, além da estringência categorial, apontar possibilidades de intervenção ou localização concreta.” Por esta razão, direcionamos primeiramente nossos estudos e reflexões aos fundamentos de Dolz e Schneuwly (2004) sobre sequência didática de modo geral; Oliveira (2013), acerca de sequência didática interativa, para assim, por fim, priorizarmos a sequência didática para o letramento literário de Cosson (2016).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 43) definem esse procedimento como:

[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem

historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem.

Como podemos perceber, o foco dessa sequência está centrado no trabalho com o desenvolvimento da oralidade e da escrita através dos gêneros textuais, permitindo aos alunos um direcionamento para produção final de um texto pertencente ao gênero trabalhado, vinculando também toda a proposta às situações de práticas de linguagem do seu cotidiano, como também inovadoras.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) temos como sua estrutura a seguinte forma: apresentação de uma situação inicial de produção, produção inicial, módulos (indefinidos dependendo da necessidade) e produção final. Os autores nos explicitam cada uma dessas etapas da seguinte forma:

Na apresentação da situação, temos duas dimensões. A primeira constitui-se da apresentação do projeto a ser trabalhado, qual o gênero, quem será o destinatário, qual será o veículo de produção e divulgação e como acontecerá essa produção em grupo, individual, com a participação de todos da turma ou só de alguns alunos. A segunda foca no conteúdo a ser trabalhado, informando aos alunos o que eles irão aprender durante todo esse percurso. Apontando para conhecimentos que são necessários para a produção do texto final. Sendo assim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84) nos relatam que: “A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.”

A primeira produção compreende um primeiro encontro com o gênero, pois os alunos construirão a partir de seus conhecimentos e conceitos um primeiro texto que servirá como norte para o trabalho a ser realizado com toda a turma durante os módulos. Percebemos que este momento configura-se como uma avaliação diagnóstica da turma, possibilitando ao professor um mapeamento dos pontos fortes e fracos dos alunos com relação ao gênero textual a ser produzido. Assim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86) acentuam: “No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade.”

Diante de todas essas dificuldades nos módulos os professores propõem várias atividades que permitam um aprofundamento dos alunos, focando no que é necessário para a produção final do texto envolvendo o gênero em destaque. Para isso o professor deve: representar a situação de produção com características do gênero (para quem ele é escrito; para que ele serve, ou seja, qual seu objetivo; as representações dos interlocutores no texto),

planejar com a turma todo esquema e constituintes do gênero, trabalhar com vocabulário, propor atividades variadas de leitura e escrita com textos de autores variados que englobam o gênero em estudo, acompanhar a reescrita com tarefas que permitem superar os problemas de linguagem, identificar a melhoria da turma e suas aquisições. Com isso estará de acordo com o que nos dizem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88):

Produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo. Em cada um desses níveis, o aluno depara com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente.

A produção final configura-se como última etapa e como resultado de todo trabalho desenvolvido na sequência, permitindo que o aluno integre todo seu aprendizado na produção de um gênero textual.

Reconhecemos então, a existência de pontos convergentes e divergentes entre as definições de sequências propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly, Cosson e Oliveira. Pois, em consonância com tudo que já debatemos, os autores focam na importância do planejamento enquanto que Oliveira diz ser dispensável a existência dele. Isso fica claro quando a autora nos definir a sequência didática como:

[...] um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem (OLIVEIRA 2013, p. 53).

Sendo assim, este pode ser considerado um ponto a ser aperfeiçoado na sequência didática interativa. Porém, outros fatores são relevantes e podem ser considerados como estratégias facilitadoras, dentre eles, podemos destacar que ela propõe um trabalho a partir de um tema gerador e pode ser integrada não só à disciplina de Língua Portuguesa, mas as várias outras da grade curricular. Favorecendo assim, um elo de ligação entre os saberes experienciais e os curriculares, englobando o conhecimento de mundo com o científico, ampliando conexões entre as disciplinas e favorecendo a transdisciplinaridade, termo que a partir do artigo 3 da carta da transdisciplinaridade (elaborada no I Congresso Mundial, realizado em Portugal, no mês de Novembro de 1994, que tinha como temática A Transdisciplinaridade) é definido pela autora como:

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar, ela faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (OLIVEIRA, 2013, p. 97)

Considerando os estudos de Oliveira (2013), alguns pontos devem ser levados em consideração para a elaboração de uma sequência didática interativa:

- escolha do tema a ser trabalhado;
- questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado;
- planejamento dos conteúdos;
- objetivos a serem atingidos no processo ensino-aprendizagem;
- delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

Observa-se que a proposta de Cosson (2016) é formada tanto pelo que nos propõe a sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), com um trabalho envolvendo também uma variedade de gêneros textuais como (romance, música, tela, história em quadrinhos, conto, carta, portfólio, entre outras), como também com o que nos propõe Oliveira (2013), pois durante as sequências temos várias temáticas que são interligadas tanto com a realidade como com outras disciplinas escolares.

Cientes da amplitude que nos oferece Cosson (2016), abrimos um espaço com o texto literário através de um trabalho organizado, planejado e justificado (com referências de outros autores) envolvendo vários gêneros com obras de autores renomados, a produção textual, o desempenho da oralidade, a análise das obras entre outros, com o gênero gótico como foco.

Logo, por nosso foco estar no texto literário, utilizamos a sequência proposta por Cosson (2016), seguindo as etapas da sequência básica e da expandida, que serão detalhadas no próximo tópico deste capítulo. Com uma expectativa de interação e criatividade entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem para construção de leitores proficientes com o texto literário.

2.3 Caracterização das Sequências Literárias: básica e expandida

Neta pesquisa, temos uma proposta de intervenção através de práticas que envolvem o letramento literário a serem implementadas nas escolas. Para isso, foram elaboradas duas sequências: uma básica e uma expandida, envolvendo o gênero gótico. Deve-se destacar que Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) nos explica que:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências.

É tentando superar as dificuldades com o trabalho envolvendo o texto literário que utilizamos na sequência básica a obra *O médico e o Monstro* (2016) de Robert Louis Stevenson, da coleção L&PM POCKET (tradução de José Paulo Golob, Maria Angela Aguiar e Roberta Sartori), como texto-base e, na expandida, *Frankenstein* (2011), de Mary Shelley, adaptação de Cláudia Lopes, da coleção Reencontro, da editora Scipione, para as atividades que envolvem o trabalho a ser concretizado com os alunos. Ambas as sequências são propostas que o professor pode utilizar (algumas se suas partes, ou o todo), e/ou adaptá-las de acordo com suas necessidades e a realidade de cada turma.

Conforme nos propõe Cosson (2016), interligamos várias outras obras do mesmo gênero (gótico), realizando um diálogo de aproximação com outras obras por meio das seguintes linguagens: documentário, filme, músicas, pintura, história em quadrinho, conto, com o objetivo de ampliarmos as discussões e análises dos textos base. Também utilizamos jogos na dinamização de nossas atividades, para recapitulamos informações referentes às estruturas das obras, características do gótico e na exposição do olhar do aluno sobre as obras. Na produção textual, integramos o trabalho com revistinhas informativas sobre o gótico, folder, carta, paródia, história em quadrinho para uma complementação da leitura, oportunizando a escrita criativa e espontânea. Reafirmando a necessidade dessa viagem e intercessão de outras obras, leituras e vivências a partir do texto-base, Pietri (2009, p. 55) menciona que “[...] o bom texto para ser lido em sala de aula é justamente aquele que pede a presença de outros textos que auxiliem na solução dos problemas apresentados para sua leitura.”

Na sequência básica, conforme nos propõe Cosson (2016), realizaremos um trabalho envolvendo motivação, introdução, leitura e interpretação. Na motivação, iremos levar nosso aluno no universo do gótico através de duas atividades. Optamos por incitar o conhecimento

que o nosso aluno já possui e, a partir dele, inserirmos novos conceitos e informações, esclarecendo dúvidas e distorções que envolvem nossa temática, bem como a obra em destaque nesta atividade. Pois, como nos diz Pietri (2009, p. 21), “A compreensão do texto, portanto, é possível graças aos conhecimentos prévios que o leitor possui e a interação desses conhecimentos no momento da leitura.”

A primeira atividade será direcionada a partir de um documentário da Discovery Civilization que fala sobre a obra “Drácula: o vampiro da noite”, de Bram Stoker. Por ser um personagem bastante conhecido através da mídia e de adaptações diversas, confiamos que os alunos possuem concepções sobre a obra que podem ser um pouco “distorcidas”, fugindo do que ela nos oferece. Assim, apresentamos um documentário que nos propicia mergulharmos na construção da obra, dos personagens, na análise do ambiente, no reconhecimento de valores da época e até em explicações sobre o autor e sua relação com a obra, tudo isso interligado ao gótico. A segunda atividade favorece o conhecimento de mundo do nosso aluno sobre as representações dos elementos góticos através de pesquisa e produção textual de uma revistinha com o tema “O gótico Popular”. Escolhemos esse tema para deixarmos claro que este é o resultado do conhecimento dos nossos alunos de forma simples e bem divertida, sem um aprofundamento científico e minucioso de estudiosos. Pois, vale ressaltar, que estamos iniciando nossa proposta e queremos atrair nossa turma para o texto.

Na introdução, teremos a apresentação da obra física e os alunos terão oportunidade de conhecer um pouco sobre ela. Será nosso primeiro contato para integrarmos o momento de leitura. Na leitura, realizaremos conexões com a obra de outro autor, com gênero textual diferente. Para isso, sugerimos a leitura do conto “Genaro,” do livro *Noite na Taverna* (2005) de Álvares de Azevedo, oportunizando aos alunos conhecerem um texto de autor brasileiro que também utilizava a emblemática do gótico em suas produções. Aqui, englobamos o lúdico com um jogo “estoura balão” produzido pelos próprios alunos e servindo-nos como fonte de acompanhamento da leitura. Consideramos que, através do jogo podemos realizar o que nos propõe Cosson (2016, p. 62): “O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades [...]”

Na etapa de interpretação, os alunos analisarão a obra expondo e aprofundando suas impressões através de debates, análise de elementos góticos presentes na construção da narrativa, produção textual do gênero carta e análise comparativa da obra com o filme “Cisne Negro,” dirigido por Darren Aronofsk, tendo, assim, oportunidade de trabalharmos a temática da dualidade humana presentes em ambos os textos, reconhecendo que a leitura é capaz de

incidir sobre sentimentos vividos íntimos do indivíduo, como afirma Perissé (2006, p. 51 e 52):

A leitura como exercício dialogal e como descoberta surpreendente da realidade humana promove a lucidez. Intensificamos nosso existir, conscientes dessa intensificação, empregando na leitura nossa capacidade de pensar, imaginar, intuir, lembrar. Compreendemos melhor a incompreensível condição humana, captando os temas vitais (experimentando-os “por dentro”, por assim dizer) [...].

Para finalizarmos, temos a produção textual de histórias em quadrinhos com o tema discutido nesta etapa “Dualidade Humana”. É importante observarmos que durante todas as etapas da sequência básica sugerimos a confecção de um diário de bordo que Cosson (2016, p. 113) define como uma atividade na qual: “O professor orienta o aluno a escrever um diário, registrando suas impressões sobre o livro durante a leitura.”

No quadro a seguir, temos os objetivos de cada uma das etapas da sequência básica, o tempo necessário para cada atividade e os recursos a serem utilizados.

Sequência básica da obra *O médico e o Monstro*, de Robert Louis Stevenson:

Etapas	Objetivo	Tempo	Recursos
Motivação	Valorizar o conhecimento dos alunos sobre o gótico; Preparar os alunos para recepção do texto.	5 horas-aula	Documentário sobre “Drácula: o vampiro da noite” de Bram Stoker. Materiais para fanzine: imagens, canetas coloridas, papel A 4, lápis de cor, cartolina. (a critério do professor). Varal para exposição dos fanzines.
Introdução	Apresentar o autor e a obra.	1 hora-aula	Painel com informações sobre o autor, obras do autor ou caso não tenha disponíveis, capas destas obras.
Leitura	Ler a obra; Relacionar o conto “Genaro” de Álvares de Azevedo com a obra; Propor interação sobre a leitura com jogo.	5 horas-aula	Livro <i>O médico e o monstro</i> (2016) de Robert Louis Stevenson, tradução de José Paulo Golob, Maria Angelica Aguiar e Roberta Sartori. Publicado pela L&PM. Conto “Gennaro” do livro <i>Noite na Taverna</i> (2005) de Álvares de Azevedo. Materiais do jogo: dado, cartões coloridos com pontuação (rosa vale 1, amarelo 2, azul 3, branco 4, vermelho 5), uma caixa ou sacola contendo as perguntas dos grupos, um relógio para marcar o tempo.
Interpretação	Reconhecer o sentido do	9 horas-aula	Filme “Cisne Negro,” dirigido por Darren Aronofsky, com duração de 1h e 48min.

	texto a partir de interpretações e impressões compartilhadas através da linguagem oral e escrita; Analisar os elementos góticos que contribuem para a construção da narrativa.		Materiais para construção dos quadrinhos e cartas : canetas coloridas, papel A 4, lápis de cor, cartolina. (a critério do professor).
Encerramento	Apresentar diário de bordo.	1 hora –aula	Diários de bordo confeccionado pelos alunos durante toda sequência básica.
Total de Horas – aula	21 horas – aula		

A sequência expandida, neste trabalho, compreende uma continuidade da sequência básica. Ela pretende ampliar e aprofundar os conhecimentos dos nossos alunos, comungando com o que nos diz Cosson (2016, p. 47):

[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários.

Na sequência expandida, conforme nos propõe Cosson (2016), realizamos um trabalho envolvendo motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualizações, segunda interpretação e expansão. Na motivação, resgatamos alguns saberes sobre o gênero gótico apreendidos pelos alunos na sequência básica e implementamos novos conceitos através do jogo de tabuleiro envolvendo elementos do gótico. E de acordo com Araújo (*apud* CASTRO e TRADEZINE (2014, p. 175):

[...] ao usar o lúdico como estratégia de ensino, contribui-se efetivamente para o desenvolvimento do pensamento analítico-sintético do aluno, bem como para sua participação ativa na aprendizagem, possibilitando avançar na construção do conhecimento e na consolidação das habilidades. Deve-se,

assim, facilitar esta construção através do respeito à liberdade de pensar, do incentivo à descoberta e do encorajamento à criatividade.

Durante a leitura, apresentaremos a autora Mary Shelley e a obra física para a turma. Por *Frankenstein* ser uma obra bastante conhecida pelas suas adaptações, iniciaremos configurando as impressões que os alunos apresentam sobre a obra e sobre os personagens Victor e sua criatura. Isso, pelo fato de a maioria dessas adaptações confundirem e misturarem a criatura ao seu criador, como também por distorcerem a imagem do “monstro”, o propósito da criação da autora e o que nos apresenta a obra em si.

Para melhor compreensão sobre a autora e sua criação utilizamos como fonte de pesquisa o texto escrito por Mary Shelley como introdução à edição de 1831, no qual ela nos esclarece o ambiente que propiciou essa obra fantástica. E também o primeiro capítulo do livro de Giassoni “*O mosaico de Frankenstein: o medo no romance de Mary Shelley*” (1999), intitulado “Olhando para adiante,” especificamente o tema “Mary e o monstro”. Estas escolhas se justificam em virtude da concepção de Pietre (2009, p. 52):

Se a função da escola é formar leitores proficientes, isto é, aqueles capazes de estabelecer seus próprios objetivos de leitura, é preciso realizar, na escola, leituras de textos com referência às condições em que foram produzidos e aos envolvidos em sua produção. É necessário conhecer quando foram produzidos os textos, onde, por quem, para quem, com que objetivos.

No momento da leitura, o aluno tem o contato com a obra física e, para tanto, realizaremos um trabalho com a adaptação de Claudia Lopes, *Frankenstein* (2011), da coleção reencontro da editora Scipione. Seguindo o que nos indica Cosson (2016, p. 81):

É claro que cabe ao professor estabelecer um sistema de verificações que, como foi mencionado, pode ser feito por meio de intervalos de leitura. Esses intervalos são também momentos de enriquecimento da leitura do texto principal.

Para tanto, realizaremos quatro intervalos. Neles, teremos atividades voltadas à leitura de partes do livro. Para tanto, faremos um trabalho com o filme *Moby Dick*, baseado na obra de Herman Melville (texto que nos apresenta uma versão do gótico náutico), e também com uma adaptação do conto “O gato preto em quadrinhos” (2017), de Edgar Allan Poe, da editora Martin Claret, finalizando-os com um café literário que nada mais é que um momento de conversa espontânea sobre a obra. Como podemos perceber, envolveremos obras de autores

diferentes com gêneros diferentes, adaptadas para outro veículo de circulação, mas que comungam com temáticas da nossa obra principal e fazem parte de uma mesma categoria que é o gótico.

Durante a primeira interpretação, os alunos terão um trabalho voltado à produção textual através da confecção de painel com informações sobre a obra após a leitura e construção de um novo final para história a sua maneira.

Sobre a contextualização, Cosson (2016, p. 86) afirma:

Inspirados em Maingueneau, sugerimos a contextualização como o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor. Dessa maneira, toda a vez que leio um livro estou também lendo seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se mesclam de tal maneira que resulta inútil estabelecer fronteiras entre eles.

Propomos, então, das contextualizações que Cosson (2016) nos apresenta, um trabalho com cinco delas, sequenciadas da seguinte forma: contextualização teórica, contextualização histórica, contextualização poética, contextualização crítica e contextualização presentificadora.

Nelas, trabalharemos com temáticas que envolvem a realidade e outras disciplinas, como por exemplo, ficção científica, e interligaremos outras obras que tratam de temas em comum, como o poema “O tigre,” do escritor William Blake, numa tradução de José Paulo Paes. Será feito um trabalho com a análise dos elementos do texto à luz do que nos oferece Reuter (2002), a análise dos elementos góticos trabalhados desde a sequência básica e em toda esta, oferecemos também o contato e estudo de textos da renomada escritora brasileira Júlia Lopes de Almeida, a partir de contos da sua obra *Ânsia Eterna* (2013), oportunizando uma reflexão sobre o gótico feminino e ainda envolvendo o papel da mulher inter-relacionamos as músicas “Ai, que saudade da Amélia,” de Ataulfo Alves e Mário Lago, “Desconstruindo Amélia,” de Pitty e “Mulher (sexo frágil),” de Erasmo Carlos, finalizaremos com a produção de paródias a partir das músicas citadas.

E com todas essas contextualizações acreditamos oferecer oportunidades variadas e singulares de mergulho nas várias facetas do texto literário, acentuando o que nos propõe Perrissé (2006, p. 79), ao afirmar que enquanto educadores temos a missão de:

Mostrar, provar que a leitura de literatura leva ao transbordamento. Temas vitais e abordagens imaginativas conduzem o leitor a se conectar com o real,

conectando-se com a palavra criadora de mundos, com o homo loquens que somos. É “ligar” o livro, E onde o “ligamos”? Ligamos em nós mesmos. Pela leitura, nós nos plugamos na palavra que dá realidade. A palavra no livro nos faz livre.

Na segunda interpretação, resgataremos todas as atividades realizadas, valorizando os saberes e experiências dos nossos alunos com a construção de um álbum sobre a obra e realização de um segundo café literário para uma conversa através da apresentação deste pelos novos “escritores”.

Por ser, segundo Cosson (2016), um trabalho comparativo, optamos por realizarmos momentos envolvendo obras que estejam consubstancialmente relacionadas com temáticas discutidas em *Frankenstein*, como “O mito de Prometeu,” através de imagens: “Águia devora o fígado de Prometeu” (1640) óleo sobre tela do pintor Jacob Jordaens. “Hefestos acorrenta Prometeu” (1623), óleo sobre tela de Dick Van Barburen. “Prometeu agrilhado” (1868), óleo sobre tela de Gustave Moreau. E da obra “Prometeu Acorrentado” (2005) de Ésquilo, bem como o filme *Frankenstein, de Mary Shelley*, do diretor inglês Kenneth Branagh.

Como incentivo à leitura, teremos a realização do encerramento com uma feira literária envolvendo, quem sabe, todos da comunidade escolar. Ela é explicada por Cosson (2016, p. 67) como um “[...] programa cultural da escola que envolve todas as disciplinas e, nesse caso, os alunos apresentam resultados de estudos nas mais diversas áreas”

No quadro a seguir temos os objetivos de cada uma das etapas da sequência básica, o tempo necessário para cada atividade e os recursos a serem utilizados.

Sequência expandida da obra *Frankenstein*, de Mary Shelley, adaptação de Cláudia Lopes.

Etapas	Objetivo	Tempo	Recursos
Motivação	Valorizar o conhecimento dos alunos sobre o gótico através de um jogo de tabuleiro; Preparar os alunos para recepção do texto.	1 hora-aula	Materiais do jogo tabuleiro: trilha, dados, botões coloridos e cartas com os elementos do gótico e um cartão resposta que explica esses elementos. (o material a ser impresso consta nos anexos)
Introdução	Reconhecer as impressões dos alunos sobre a obra ou personagens; Apresentar aos alunos a autora e	1 hora-aula	Painel com o tema “Frankenstein antes da leitura”. Obras físicas da autora.

	sua obra.		
Leitura	Ler a obra; Relacionar filme baseado em <i>Moby Dick</i> , de Herman Melville, com a obra; Recontar capítulos através de dado.; Reconhecer elementos do gótico através do conto “O gato Preto,” de Edgar Allan Poe; Rever toda obra a partir do olhar do aluno, através de café literário.	8 horas-aula	Adaptação de Claudia Lopes <i>Frankenstein</i> (2011) de Mary Shelley, da coleção Reencontro, da editora Scipione. Filme <i>Moby Dick</i> . Dado com imagens. (está nos anexos para ser impresso e montado pelo professor) Adaptação do conto “O gato preto em quadrinhos” (2017), de Edgar Allan Poe, da editora Martin Claret.
Interpretação	Apreender o sentido global do texto a partir de interpretações compartilhadas orais e escritas.	3 horas-aula	
Contextualização teórica	Estabelecer uma inter-relação entre a obra e a Biologia.	1 hora-aula para discussão. Tempo indeterminado para pesquisa.	
Contextualização histórica	Relacionar a obra com outros textos que tratam sobre seu contexto de produção e possuem temática em comum.	2 horas-aula	Poema “O tigre,” do escritor William Blake, tradução de José Paulo Paes.
Contextualização poética	Aprofundar a interpretação inicial da obra, através da análise dos elementos constitutivos.	3 horas-aula	
Contextualização presentificadora	Oportunizar vivências com textos de autores brasileiros que envolvem mesma temática e/ou o gótico.	8 horas-aula	Contos da obra <i>Ânsia Eterna</i> (2013), de Júlia Lopes de Almeida. Vídeos das músicas: “Ai, que saudade da Amélia” de Ataulfo Alves, “Desconstruindo Amélia” de Pitty, e “Mulher (sexo frágil)” de Erasmo Carlos.
Expansão	Estabelecer as relações intertextuais que a obra oportuniza.		Impressões das obras: “Águia devora o fígado de Prometeu”, óleo sobre tela, de Jacob Jordaens. “Hefestos acorrenta

			Prometeu”, óleo sobre tela, de Dick Van Barburen. “Prometeu agrilhado”, óleo sobre tela, de Gustave Moreau. Filme <i>Frankenstein</i> , de Mary Shelley (1995), do diretor inglês Kenneth Branagh. Com duração de 02:03:11.
--	--	--	---

Reconhecendo as múltiplas atividades que os professores devem desenvolver com seus alunos, apresentamos ações que podem ser realizadas em sala, em outros turnos, e em casa com o acompanhamento do professor. Para tanto, as sequências podem ser desenvolvidas durante todo o ano letivo ou em um semestre, depende das condições da turma, da escola, do professor. Algumas aulas por semana devem ser destinadas ao trabalho com as sequências, isso deve ser combinado com toda turma e de acordo com a previsão para encerramento pode variar entre uma ou duas aulas. Acreditamos que assim o professor terá tempo de trabalhar sua proposta curricular sem nenhum problema.

3. Proposta de intervenção com SD para texto literário

3.1 Sequências didáticas: perspectivas para o ensino de literatura

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 82): “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Percebe-se que para utilização de uma sequência didática é necessário, por parte do professor, muito empenho e dedicação, pois é preciso planejar um conjunto de propostas de atividades a serem executadas pelos alunos que serão interligadas, com orientações bem definidas durante cada etapa, envolvendo momentos múltiplos, tanto de atividades de aprendizagem como de avaliação, com intervalos que o professor poderá até repensar alguma intervenção insatisfatória, aperfeiçoando-a, pois tudo será organizado de acordo com os objetivos que o professor deseja alcançar com seus alunos. Assim alguns passos devem ser seguidos para a obtenção de um resultado eficaz como muitos estudos comprovam.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), para a realização de uma sequência didática, temos como estrutura básica, primordialmente, a escolha de um gênero, seja ele oral ou escrito; a apresentação da situação; a produção inicial; módulos que podem variar de quantidade de acordo com as necessidades de sua proposta e produção final.

Na apresentação da situação, é importante explicar para os alunos como o trabalho vai ser realizado detalhadamente, isso pode ser através de uma conversa, apresentando qual seu objetivo e o gênero que será estudado para produção final. Neste momento, a turma, junto com o professor, pode organizar um cronograma ou plano de ação. É importante também iniciar o mapeamento do conhecimento da turma sobre o gênero.

Na primeira produção, realiza-se uma explanação sobre a proposta de escrita, com o intuito de perceber o que os seus alunos já sabem sobre o gênero e o que precisam melhorar. Estas serão suas primeiras impressões.

Durante os módulos, diante de todo resultado do mapeamento da turma, serão elaboradas atividades que envolvam as dificuldades detectadas. Estas atividades e exercícios serão diversificadas, envolvendo leitura, escrita e oralidade. É importante a utilização de bons textos diversificados com o acompanhamento do professor sobre as dificuldades dos alunos, investigando sobre o tema e perceber depois de todo o processo o que os alunos aprenderam para propor uma produção final com uma reescrita bem planejada.

Vale ressaltar que no Brasil temos a Olimpíada de Língua Portuguesa -Escrevendo o Futuro que utiliza essa proposta de sequência didática como norte. Este programa é uma iniciativa do MEC (Ministério da Educação), FIS (Fundação Itaú Social) e do CENPEC (Cultura e Ação Comunitária) e objetiva aprimorar habilidades de leitura e escrita dos alunos das escolas públicas do nosso país. Para isso, oferece material de apoio pedagógico direcionado ao trabalho com os alunos do 5º ano do Fundamental I até o 3º ano do ensino médio através de cadernos com sequências didáticas já elaboradas, com etapas bem definidas e textos selecionados da seguinte forma: 5º ano do Fundamental, o material é voltado ao gênero poema; 6º e 7º anos do Fundamental, ao gênero memórias literárias; 8º e 9º anos do Fundamental, ao gênero crônica; 1º e 2º anos do Ensino Médio, a documentário e 3º ano do Ensino Médio, ao gênero artigo de opinião. Esse material anteriormente era enviado impresso para as escolas de todo país, hoje, está disponível no portal da Olimpíada para consulta dos professores.

O programa oferece também cursos online com temáticas que envolvem o ensino de Língua Portuguesa direcionados ao trabalho com esses gêneros e, a partir da análise dos cadernos, percebemos o quanto o material é rico, e como segue claramente a proposta de sequência didática acima apresentada, propiciando um despertar para que o professor possa aprimorar sua prática, abrindo novos olhares para a busca de novas informações.

Porém, as sequências didáticas já estão elaboradas e devem ser compreendidas como uma ponte introdutória que necessita de aprofundamento e reflexão. Para isso, é importante que o professor não apenas siga-as como modelos, mas, sim, conheça o que é uma sequência didática, como ela pode ser trabalhada envolvendo várias temáticas, qual sua importância para que ele possa elaborar suas próprias sequências, a partir das necessidades dos seus alunos. Como também, viabilize a partir desses conhecimentos como essa estratégia pode ser valiosa para o trabalho com a literatura, através da leitura de textos literários para apreciação, análise e até produção e a criação de elos envolvendo temáticas que englobam várias disciplinas curriculares, bem como múltiplos saberes.

Assim, apresentamos outro tipo de sequência didática que também pode ser utilizado em sala de aula e propicia a construção do conhecimento significativo, é a “Sequência didática interativa” (SDI) que surge inspirada em estudos da didática francesa e tem como aporte teórico fundamental o Círculo Hermenêutico- Dialético, que é assim definido por Oliveira (2013, p. 62):

O Círculo Hermenêutico-Dialético é um processo de construção e reconstrução da realidade de forma dialógica através de um vai e vem constante (dialética) entre as interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos (complexidade) para estudar e analisar um determinado fato, objeto, tema e/ou fenômeno da realidade.

Diante disto, percebemos a valorização dos saberes sociais dos alunos e ou professores, e a reconstrução ou o aprimoramento desses saberes através de atividades que envolvem os protocolos verbais, existindo, de forma constante, uma troca recíproca destes.

Assim, Oliveira (2013) nos apresenta a proposta da SDI como uma metodologia estruturada, com estratégias bem planejadas que envolvam os alunos e oportunize a construção do conhecimento, considerando-os protagonistas de saberes. Reconhecendo a importância de cada membro do processo ensino aprendizagem com crença na interpretação, compreensão e até reconstrução da realidade através dela. Definindo a SDI como:

A sequência Didática Interativa é uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do Círculo Hermenêutico-Dialético para identificação de conceitos/definições, que subsidiem os componentes curriculares (temas) e que são associadas de forma interativa com teoria(s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimentos e saberes. (OLIVEIRA 2013, p.58 e 59).

Para isso é necessário que alguns passos sejam seguidos. A definição do tema é o tópico central para o início da SDI, portanto, após definido, realiza-se uma percepção das concepções dos alunos sobre ele, através de uma atividade na qual o estudante escreva qual seria sua definição a partir de seus saberes. Em seguida, através de uma atividade em grupo, os alunos realizarão um conceito do grupo com as ideias de seus componentes através de uma síntese de todos os conceitos do grupo, valorizando o que cada membro tinha escrito. Dando continuidade, cada grupo escolhe um líder como representante e todos os líderes serão reunidos para que façam uma nova síntese com os conceitos de todos os grupos e esta representará o conceito da turma, concluindo a primeira etapa com a definição do tema. Neste momento percebemos a importância do professor direcionar suas atividades a partir do conhecimento prévio da turma.

Em um segundo bloco de atividades, o professor amplia o repertório do aluno através do embasamento teórico, estabelecendo sempre um debate com integração da turma. Neste momento o professor poderá utilizar várias alternativas, tais como: apresentação de slides, painel com definições de autores, textos com a temática, entre outros.

Após este trabalho, propõe-se um aprimoramento dos saberes através de pesquisas para que os alunos ampliem seus conhecimentos e possam produzir um pequeno texto sobre o tema estudado. É importante que o professor oportunize um momento de apresentação dessa produção, como também uma análise dos saberes iniciais e saberes construídos através da SDI. Oliveira (2013, p. 61) ressalta que:

É muito importante que o resultado final da aplicação dessa ferramenta didática seja socializado com apresentação dos resultados em pequenos eventos na universidade/escola, seminários, congressos e até divulgado em redes sociais.

Percebemos que a SDI pode ser trabalhada envolvendo várias disciplinas e abre espaço para um direcionamento transdisciplinar, concebendo o surgimento de uma nova concepção da realidade.

Comungando com todas as informações apresentadas acima e reconhecendo a necessidades de práticas que direcionem um olhar para a construção do leitor independente, livre e crítico através da literatura, corroboramos com Rouxel (2013) quando nos apresenta três componentes indispensáveis ao nosso olhar.

Os *saberes sobre o texto* envolvendo o conhecimento do gênero, sua tessitura, os detalhes que estão explícitos em sua construção, isso é adquirido através da leitura geral da obra. Os *saberes sobre si* reconhecendo seu conhecimento de mundo, seus gostos, suas leituras para que possam conversar com o texto, confrontando ou concordando com os ideais expostos, deixando fluir a subjetividade do leitor. E por último, os *saberes metaléxicos* com uma análise detalhada para buscando pistas no texto que favorecem as interpretações possíveis.

Com isso, acreditando no poder da Literatura para construção desse leitor, realizamos aqui um trabalho com foco na sequência do letramento literário com base nas concepções de Cosson (2016), utilizaremos a sequência básica e a sequência expandida. A sequência básica é formada por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, os quais realizar-se-á uma breve explanação a baixo.

A motivação está direcionada a despertar no aluno e nos profissionais o prazer e a curiosidade por aquilo que ele realizará: a leitura. Reconhecendo, também, os saberes experienciais que os alunos apresentam com relação àquela obra literária. De acordo com Cosson (2016, p. 54):

Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.

Na introdução realizar-se-á um trabalho voltado ao estudo do autor, suas peculiaridades na escrita e suas especificidades, como também o momento histórico da obra para que os alunos possam opinar e comentar as suas escolhas e seleções literárias. Assim, Cosson (2016 p. 57) observa: “Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra”.

Durante o processo da leitura é imprescindível o acompanhamento do professor e o planejamento para que as propostas possam ser cumpridas, mas também, é essencial para auxiliar nas dificuldades dos alunos. Neste momento, durante as atividades de intervalo o professor subsidiará e buscará suprir tais limitações:

A leitura do texto literário, como já observamos antes, é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente. Conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos ‘segredos’ são amplamente conhecidos. O que nos leva a ler um clássico, por exemplo, é a experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que conta (COSSON, 2016 p. 63).

Na interpretação, temos a presença de dois momentos que são únicos e altamente relevantes para o leitor, no qual envolve o interior e o exterior. No interior é quando vamos conhecer o texto, perceber a realização da obra, reconhecer as expectativas, comprová-las ou rejeitá-las. Aqui utilizaremos da emoção, da razão e dos sentidos para associarmos com o contexto vivenciado pelo leitor. De modo que “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, 2016 p. 65).

O autor também disserta sobre o momento externo, caracterizando-o da seguinte forma:

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória (COSSON, 2016, p.65).

Nesse momento, a leitura em si se concretiza com a decifração das informações explícitas e implícitas no texto, tornando o leitor capaz de opinar, refletir e interferir em seu próprio meio, através das palavras lidas.

Ora, é importante destacar que a sequência expandida é uma sequência básica “melhor elaborada,” com a implementação de novos momentos que com certeza facilitarão e aperfeiçoarão o conhecimento dos futuros leitores. Alguns momentos de leitura são convergentes entre a sequência básica e a expandida, portanto, detalharemos apenas os que foram acrescidos nessa última. Na sequência expandida, temos como passos: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

A primeira interpretação corresponde ao momento em que o leitor realiza seu primeiro contato com a obra apreciando o valor do texto, sem julgamentos para o entendimento global, fluindo suas impressões, sentimentos e emoções naquele mundo descoberto pela literatura. Cosson (2016, p. 83) ressalta que a primeira interpretação “destina-se a uma apreensão global da obra. O objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor”.

Já a contextualização é o momento em que o aluno tem a oportunidade de conhecer vários fatores indispensáveis sobre a obra, facilitando sua compreensão e seu aprofundamento, pois temos uma subdivisão desta como: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

No caso da segunda interpretação, o leitor já apresenta inúmeras habilidades para melhor penetração e aprofundamento nas linhas do texto, podendo assim ser capaz de inferir, contextualizar, opinar de forma segura e espontânea.

Por último, com a expansão, depois de tantos estudos, debates e leituras, chega o momento de articulação das definições subjetivas dos alunos, utilizando seus saberes experienciais e suas leituras anteriores, como também a intertextualidade literária, unindo obras que tratam do mesmo tema. Em nosso caso, o foco primordial desse trabalho (unir obras que tratam do gótico).

Sendo assim, apresentamos no decorrer deste trabalho, dois modelos de sequência literária com o intuito de oferecermos aos professores não um modelo pronto e acabado como uma receita intocável, mas sim uma sugestão de trabalho que pode servir como norte para intervenções no trabalho com a literatura que podem ser adaptadas, modificadas e

redirecionadas de acordo com as necessidades e realidades de cada um. E como nos afirma Colomer (2007, p. 119):

Quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar. As formas de organização são muito diversas e os professores devem encontrar aquelas nas quais se sintam mais cômodos e seguros. No entanto, algumas formas demonstraram vantagens, pelo que conviria que fossem se generalizando em algumas modalidades.

Acreditamos que as sequências propostas abaixo podem ser uma valiosa alternativa para transformações no trabalho com a leitura através da Literatura, para que possamos ver a efervescência do querer saber, do investigar em nossas aulas e o brilho no olhar de cada um dos nossos alunos quando consegue desvendar os mistérios de um texto, relacionando suas vivências.

3.2- Sequência Literária Básica: *O médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson

As sequências propostas neste capítulo nos apresentarão um trabalho com o texto literário envolvendo gêneros textuais diversos, estabelecendo uma inter-relação entre textos e autores variados, com foco em uma mesma temática “o gótico”. Mas também, diferente das que os professores têm acesso no seu cotidiano escolar, todos os passos são justificados teoricamente, propiciando um conhecimento teórico ao professor sobre as metodologias utilizadas. Isso facilitará para que eles tenham embasamento necessário para que consigam aplicar esta proposta e até elaborar outras sequências com segurança, além de executá-las.

Vale salientar que essas sequências se complementam, então sugerimos que a básica sirva como um norte para a sequência expandida, ou seja, como nos propõe Cosson (2016), uma expansão. A oportunidade de aperfeiçoamento de um trabalho iniciado com uma e aprofundado com outra, possibilitando novos olhares, novas leituras sobre as obras e a temática gótica escolhida.

Primeiro passo: Motivação – 5 horas-aula . Esta etapa está direcionada à recepção do texto e foi planejada de forma que o aluno sentisse prazer em engajar-se e curiosidade sobre as próximas ações da tarefa. Neste momento, podemos trabalhar com atividades voltadas à temática do texto, sua estrutura, linguagem entre outros. De acordo com Cosson (2016, p. 55):

[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação.

Para essa etapa, propomos duas atividades: uma com um documentário da Discovery Civilization que fala sobre a obra “Drácula: o vampiro da noite” de Bram Stoker e outra, com a construção de um fanzine, intitulado “O gótico popular”. Na primeira, objetivamos que a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, eles estabeleçam uma relação entre o que sabem, o que nos mostra o documentário e a obra. Para isso, sugerimos iniciar com uma discussão oral norteada pelo questionamento “O que vocês sabem sobre Drácula?” para depois, exibir o documentário sobre o livro *Drácula* de Bram Stoker. Após a exibição, realizar-se-á uma roda de conversa para que os alunos expressem suas impressões sobre o documentário, especificamente sobre a obra de Stoker.

Como sugestão, apresentamos alguns questionamentos que podem nortear o início desse trabalho. Partindo de impressões gerais para mais específicas sobre a obra:

- 1- Que impressões vocês tinham sobre *Drácula* antes do documentário e depois?
- 2- Que elementos são utilizados pelo autor para criar um suspense?
- 3- O que você entende pelo gótico a partir do documentário?
- 4- Que tipo de ser humano Drácula representava em relação ao período histórico?
- 5- Qual o papel das mulheres na obra e qual relação com o período histórico?
- 6- Como Drácula é visto hoje?
- 7- O que vocês entenderam do documentário?

É importante que o professor seja o condutor dessa conversa e apenas instigue que eles percebam algumas características do gótico sem defini-las totalmente, pois serão aprofundadas durante as sequências. Este será um momento que oportunizará os alunos se expressarem e reconhecerem as transformações em suas inferências, pois como nos diz Terra (2014, p. 65): “Por meio das inferências, o leitor preenche as lacunas de um texto, faz antecipações, constrói um contexto cognitivo com base em esquemas que tem armazenados na memória, permitindo-lhe processar o texto como coerente”.

Resumo de *Drácula* (1897), de Bram Stoker

Através de textos epistolares, tais como, bilhetes, cartas, diário, relatos cotidianos de personagens, telegramas e pequenos textos extraídos de jornais, temos a construção de narrativas que nos apresentam a história do Conde Drácula. Tudo começa quando o advogado Inglês Jonathan

Harker, tem a missão de trabalhar para o conde (comprar uma casa em Londres) e para isso vai passar um período em sua residência na Transilvânia. Ao conhecê-lo, Hacker estranha alguns de seus comportamentos e tenta desvendar quem é realmente o homem para quem está trabalhando. Em um clima de tensão, mistérios monstruosos são revelados e ele percebe que, na verdade, é um prisioneiro naquele lugar e que seu cliente é um vampiro, que sobrevive sugando o sangue das pessoas. Os ambientes fúnebres, frios, escuros com casas e castelos antigos e caixões tornam-se propícios para os acontecimentos. Além disso, Drácula, com a ajuda de ciganos e piratas decide ir à Londres com o intuito de comprar terras e criar novos seres semelhantes à ele. Para isso, algumas personagens, principalmente femininas, tornam-se suas vítimas, dentre elas, podemos destacar Mina Murray (noiva de Jonathan) e sua amiga Lucy (que morre por seu sangue ter sido sugado pelo vampiro). Mas para combater e lutar contra o Conde, vários personagens se unem e entram em cena juntamente com o Dr. Abraham Van Helsing. Jonathan consegue fugir do castelo e unir-se ao grupo. Porém, Mina se torna vítima de Drácula e os medos e cuidados na missão de combater essa criatura são redobrados. Por outro lado, o desejo e a coragem de acabar com o gerador de todo aquele tormento faz com que juntos, persigam o Conde de volta a sua terra e, numa batalha com os ciganos protetores do Conde, antes do pôr do sol, com um facão Jonathan corta o pescoço de Drácula e seu amigo Morris mergulha uma lâmina em seu coração. Tudo termina com o fim de Drácula, paz e descanso para todos até mesmo para o vampiro, pois como demonstra a passagem a seguir relatada no diário de Mina “Durante toda minha vida relembrei com satisfação aquele momento de dissolução final, pois, naquele instante, houve uma expressão de paz no rosto do Conde, expressão esta que eu jamais imaginaria poder existir ali.” (STOKER, 2012, p. 404).

STOKER, Bram. **Drácula: o vampiro da noite**. Tradução: Maria Luísa Lago Bittencourt. 4 ed. São Paulo: Martin Claret, 2012. (Integral)

Na segunda, objetivamos resgatar e valorizar os conceitos e impressões que os alunos possuem sobre o gótico, como também incentivá-los a uma pesquisa sobre o tema. Para isso, produzirão em dupla um fanzine contendo informações sobre o gótico a partir das suas vivências e dessas pesquisas. Resgatamos aqui a memória coletiva não só do aluno individualmente, mas da sua geração, da sua comunidade, para que antes mesmo de terem contato com o texto escrito possam analisar características que aparecerão posteriormente, pois como afirma Lima (2008, p. 38): “A experiência da leitura vai além do texto e começa antes mesmo do contato com ele, processando-se como um diálogo entre o leitor e o que é lido, seja escrito ou sonoro seja um gesto ou uma imagem.”

Para confecção do fanzine, em uma hora-aula, o professor propõe a pesquisa dos alunos, na qual irão procurar informações sobre o gótico para a próxima aula. Na aula seguinte (utilizando 2 horas-aula), o professor acompanha a montagem da revistinha contendo imagens de elementos góticos e explicações produzidas pelos alunos. Esse fanzine deve ser bem colorido e os textos curtos e diretos, os alunos podem tanto desenhar como colar figurinhas.

Somos cientes de que as informações que os alunos trarão sobre o tema serão bem preliminares, tais como: a imagem de casas assombradas, a representação do gato preto, a figura “um pouco distorcida” de alguns personagens a exemplo de *Drácula*, *Frankenstein*,

Bruxa, as caveiras, representação da morte, entre outros. Sendo necessário que o professor complemente essas ideias, mas lembrando que estamos apenas iniciando nosso trabalho com esse gênero. Para tanto, no quadro a seguir fornecemos algumas informações que poderão ser pertinentes sobre elementos góticos.

Iniciamos com a origem da palavra, pois “Goth” e “Gothic” descrevem as tribos germânicas que saquearam Roma e assombraram toda Europa nos séculos III, IV e V d. C. A palavra significa *bárbaro* e *germânico*, como também designava um estilo de arquitetura que nem era romano, nem grego. A partir do século XVII, a palavra gótico tornou-se sinônimo de Idade Média, período reconhecido como escuro e caótico. Sendo então, um termo racial antes de tornar-se um termo que designa um gênero na arquitetura ou literatura. Logo, está ligado a questões éticas e culturais.

É um tipo de literatura considerado como popular no final do século XVIII e início do século XIX e os enredos dos romances concentravam-se em um passado (em geral, na era medieval) e em países estrangeiros (em especial, nos católicos do sul da Europa). Os ambientes nos quais as histórias aconteciam eram mosteiros, castelos, prisões subterrâneas e paisagens montanhosas.

Os enredos eram desenrolados a partir de suspense e mistérios envolvendo o fantástico e o sobrenatural, sendo que muitos romances do gênero são contos de mistérios e horror. Eles estão repletos de elementos sobrenaturais, com uma topografia familiar, presenças e acontecimentos, tais como: paisagens desoladas e selvagens, florestas escuras, igrejas em ruínas, salões feudais, castelos medievais com prisões subterrâneas, passagens secretas, câmaras de tortura, aparições monstruosas, maldições, uma terrível atmosfera de desolação, heróis e heroínas em situações macabras, vilões terríveis, bruxas perversas, poderes demoníacos, dentre outros.

Um dos primeiros romances góticos foi *O castelo de Otranto* (1764, p.21) de Horace Walpole e, segundo Freedman (1978, p. 21) em seu livro *Romance*, “Walpole disse que a visão crucial da sua novela lhe surgiu num sonho, e até certo ponto toda a novela “gótica” parece um sonho, ou melhor, um pesadelo.”

Freedman também comenta que o gótico tem um valor psico-histórico bem maior que literário, com duas explicações possíveis para os acontecimentos nas obras: uma racional para os efeitos sobrenaturais ou por um demônio poderoso e nos afirma que “... há mais coisas no céu e na terra do que pensa a nossa filosofia – em especial quando se é um racionalista do século XVIII.” (FREEDMAN, 1978, p. 22)

O gótico é considerado um gênero precursor do Romantismo e, segundo Freedman, deu origem a obra que norteia nosso trabalho com *Frankenstein*, de Mary Wollstonecraft Shelley, que desde então alcançou a consciência do público.

A seguir, mais algumas características comuns do gótico literário:

Herói monstro/vilão essa busca corajosa pelo conhecimento proibido ou poder sempre leva o herói, como já mencionamos, à ruína, à corrupção, ou destruição, fazendo com que o herói na literatura gótica seja frequentemente um “vilão”. Esse herói ou é isolado dos outros pela sua decadência, ou se torna um monstro (como exemplo, temos Heathcliff na obra *O morro dos ventos uivantes* e Rochester em *Jane Eyre*). Ele também pode viver em constante confronto com o seu duplo (Dr. Jekyll no *Médico e o Monstro* e Dr. Victor e a criatura na obra *Frankenstein*). Torna-se um “herói satânico” desafiando as leis do universo.

Monstros, bruxas, espíritos, anjos e fantasmas frequentemente simbolizam as forças conflitantes dentro da alma humana. O herói pode ser tentado por espíritos maus ou redimido por bons espíritos que simbolizam o potencial do herói para o bem ou para o mal. Os fantasmas são espíritos que podem representar alguns aspectos de experiências do protagonista que “não morrem,” que não podem ser reprimidos e lhe é inescapável.

Sonhos/visões. O conhecimento escondido do universo da natureza humana emerge através de sonhos, porque, enquanto o indivíduo dorme, a razão adormece, e o sobrenatural, o mundo irracional se apresenta. Sendo assim, desejos obscuros e verdades terríveis podem ser reveladas.

Castelos/casas assombradas refletem o perfil psicológico do protagonista. Os cômodos secretos podem simbolizar as profundezas escondidas da mente e aspectos desconhecidos da psique

que estão além do controle racional. Ex: O laboratório secreto de *Frankenstein*.

Múltiplas narrativas . A história é contada através de uma série de manuscritos ou múltiplas narrativas, a cada uma revelando um segredo mais profundo, de modo que a narrativa entra num espiral em direção à verdade escondida. O narrador é geralmente em primeira pessoa compelido a contar a história para um ouvinte fascinado ou cativo (isto representa o poder cativante de conhecimento escondido). Ao revelar os segredos da sua alma, o narrador revela os segredos da alma humana. Ex: *Frankenstein*.

Loucura/Personagens que questionam a própria sanidade sugere um encontro da humanidade com o lado fantástico que desafia a razão humana. Sendo que esses personagens teriam uma compreensão mais profunda dos fatos e tem a coragem de desvendar verdades incobertas pelas pessoas normais.

Mulheres em perigo. Representadas por uma heroína solitária, pensativa, e oprimida é frequentemente a figura central da obra. Abandonada (de propósito ou por acidente) e, muitas vezes, sem um protetor. Mulheres ameaçadas por um tirano opressor, poderoso e impulsivo, são figuras recorrentes. Um ou mais personagens masculino tem o poder como rei, lorde, pai ou guardião, para demandar que uma ou mais personagens femininas façam algo inaceitável (Temos um exemplo no conto “As rosas,” de Júlia Lopes e no conto “O gato preto”).

REFERÊNCIAS

BALDICK, Chis. **The concise Oxford dictionary of literary terms**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

CUDDON, J. A. **The Penguin dictionary of literary terms and literary theory**. 4th edition. New York: Penguin Books, 1996.

FLEENOR, Juliann E. (ed). **The female gothic**. London: Eden Press, 1983.

FREEDMAN, Richard. **Romance**. Tradução e organização da antologia por Ricardo Albery. Lisboa São Paulo: Editorial Verbo, 1978.

GILBERT, Sandra & GUBAR, Susan. **The Norton anthology of literature by women: the traditions in English**. New York: W. W. Norton, 1996.

HOGLE, Jerrold (ed). **The Cambridge companion to gothic fiction**. New York: Cambridge University Press, 2002.

KHAIR, Tabish. **The gothic, postcolonialism and otherness: ghosts from elsewhere**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

MOERS, Ellen. **Literary women: the great writers**. New York: Oxford University Press, 1976.

OUSBY, Ian (ed). **The Wordsworth companion to literature in English**. Hertfordshire: Wordsworth References, 1992.

Após os alunos terem concluído seus fanzines, a turma montará um varal para que todos possam ler e analisar em conjunto as informações coletadas e ampliadas a partir da pesquisa e da ajuda do professor. Aqui, os alunos iniciaram seus conhecimentos sobre o gótico que serão aprofundados no decorrer da sequência básica e mais ainda com a sequência expandida que propomos no subtópico 3.3.

Para conclusão desta etapa e início de várias outras, o professor poderá propor que os alunos confeccionem um diário de bordo registrando suas impressões sobre cada momento da sequência didática. Nele, os alunos podem colar imagens, desenhar, decorar e escrever sobre o que acharam do momento e o que aprenderam ou aperfeiçoaram com a atividade.

Professor! O tempo pode ser organizado da seguinte forma: uma aula para o trabalho com o documentário, uma para explanação e combinados sobre a confecção dos fanzines e duas para produção e apresentação destes.

Segundo passo: Introdução - 1 hora-aula. Nesta etapa, o professor apresentará o autor da obra “O médico e o monstro”, destacando as informações mais pertinentes e também apresentará a obra física para a turma, incentivando uma análise da capa, da orelha e de outros elementos que possibilitem a introdução da obra, pois Cosson (2016) destaca que essa etapa objetiva uma recepção positiva sobre a obra a ser lida. O professor poderá levar para sala um painel com informações sobre a vida do autor como também com capas de livros do autor. A este respeito, devemos considerar que:

As apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação. O professor pode aproveitar o tom positivo desses textos para explicitar aos alunos as qualidades que levaram a selecionar tal obra (COSSON, 2016, p. 61).

Vale salientar que, com relação a *O médico e o monstro*, Colomer (2007) nos apresenta informações importantes, visto que sugere que a obra inicia a partir de uma construção instigante, com uma situação suspeita, necessitando a junção de um quebra-cabeças do que nos oferece o olhar do personagem Utterson e a habilidade de Stevenson na descrição de ambientes fantasmagóricos. Ela aduz ainda que o mais instigante são os dilemas morais focados em três núcleos: a dualidade entre o bem e o mal no interior dos seres humanos, o anti-herói presente na obra com a dúvida sobre a natureza humana e os limites estabelecidos, e o uso descontrolado da ciência. Sendo que tudo isso serve para propor uma reflexão e condenar quem realmente merecia. E acima de tudo Colomer (2007, p. 193) destaca:

Se nos estendemos nesse exemplo foi para mostrar que esse pode ser, definitivamente, o grande interesse desta ou de outras obras semelhantes para os adolescentes que, depois de uma infância marcada por normas externas, estão enfrentando agora sua liberdade de escolha, construindo sua responsabilidade moral, sua capacidade de decidir de que maneira conciliarão e que limites estabelecerão, entre a parte negativa de Hyde e a parte positiva de Jekyll, que convivem na alma humana. As crianças têm o direito de saber o que a literatura nos fala, deste e de outros dilemas humanos.

Para concluir esta etapa os alunos poderão registrar suas impressões sobre o autor e inferências sobre a obra, destacando o que acharam mais interessante nela e qual obra do autor chamou mais sua atenção e interesse (Professor esse momento poderá ser realizado em casa).

No quadro a seguir, apresentamos algumas informações sobre a obra em estudo e seu autor, texto que faz parte de um artigo de Juarez Monteiro de Oliveira Júnior:

“Em janeiro de 1886, na Inglaterra em plena era vitoriana, Robert Louis Stevenson publicou “O Médico e o Monstro”, romance que iria imortalizá-lo como grande escritor de terror. Embora não seja muito apreciado pela crítica como um grande romance em termos de história e estilo, “O Médico e o Monstro” alcançou rapidamente status de “clássico”, graças principalmente a idéia bem desenvolvida do duplo, tema precioso e recorrente na literatura. A história do Dr. Jekyll e Mr. Hyde é amplamente conhecida, inclusive por quem nunca leu o livro. Sua propagação se deu pelos diversos meios que se apropriaram da história de Stevenson, como o cinema, televisão e quadrinhos, e com o passar dos anos se tornou parte da cultura popular. A história é simples: o bondoso Dr. Jekyll bebe uma poção borbulhante e, após alguns espasmos e contrações, transforma-se no terrível Mr. Hyde, um ser abominável de rosto deformado, cheio de pêlos e verrugas, com um indescritível sorriso malévolo, que sai pelas ruas de Londres para matar... É importante ressaltar que a história narrada no livro de Stevenson difere bastante da conhecida história do médico que se transforma em monstro. Nas histórias transportadas para o cinema, televisão e quadrinhos, Mr. Hyde é um monstro que domina Dr. Jekyll e, quando se transforma, Mr. Hyde cresce em tamanho e força, tornando-se um psicopata. Essa representação foge da descrição que Stevenson faz em seu romance. Nesse livro, Mr. Hyde diminui em tamanho, ganhando uma aparência símia e de doente.”

REFERÊNCIA

OLIVEIRA JÚNIOR, Juarez Monteiro de. **Direito e Intolerância em "O médico e o Monstro", de Stevenson**. XXIV Congresso do CONPEDI – Belo Horizonte. Tema: Direito e política: da vulnerabilidade à sustentabilidade. Minas Gerais, Nov. 2015.

Terceiro passo: leitura – 5 horas-aula. Este é o momento de grande relevância para o letramento literário, pois o aluno realmente estará em contato com o texto e participará de uma efetiva experiência literária. Por isso é importante que o professor acompanhe a leitura dos alunos e, para isso, é preciso algumas estratégias bem definidas, principalmente por ter que propor algumas etapas para casa já que o texto trabalhado não pode ser lido somente em sala, devido sua extensão.

Cosson (2016, p. 62) define que: “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.” O autor destaca que esse acompanhamento não deve ser encarado como uma forma de vigiar ou comprovar a leitura, mas sim como uma maneira de aproximação entre o leitor (os alunos), o texto e o professor. Para que possam juntos, alunos e professores, superar as dificuldades durante o processo de leitura.

E para que o professor tenha sucesso nesse trabalho com seus alunos é preciso que ele tenha em mente o que nos diz Rouxel (2013, p. 20):

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.

A partir dessas acepções reconhecemos que neste momento de acompanhamento o professor precisa estruturar estratégias para que a fruição na leitura aconteça junto com um auxílio e acompanhamento. Assim, de acordo com Cosson (2016), precisamos oportunizar intervalos para que os alunos demonstrem como está o andamento da leitura. E estes podem ser realizados de várias formas, desde uma simples conversa até atividades bem específicas. Para essa etapa, serão necessários cinco intervalos na seguinte sequência: recapitulando informações, lendo o primeiro capítulo e combinando atividades (1 hora-aula); executando jogo (1 hora-aula), leitura do conto “Gennaro” do livro “Noite na Taverna” (2005) (1 aula), executando jogo 2 (1 hora-aula) e estoura balão (1 hora-aula). A seguir detalharemos cada uma das atividades.

Atenção, professor! Para a realização desta etapa, você precisa que seus alunos tenham em mãos a obra completa a ser lida *O médico e o monstro*, de R. L. Steveson. Ressaltamos que por ser um texto curto, caso a escola não tenha, podem ser utilizadas cópias ou até fazer uma campanha na escola para compra dos livros. Providencie com sua turma antecipadamente e combine os intervalos com todos para que possam levar para sala a obra e os materiais necessários em cada etapa.
O jogo e estoura balão aqui citados serão explicados detalhadamente a seguir.

Resumo da obra *O médico e o Monstro*, (1886) de Robert Louis Stevenson

Uma história que desperta o interesse do leitor na busca por explicações sobre fatos que acontecem em uma Londres fantasmagórica e assustadora. Com cenas e trama que nos permite refletir sobre dilemas introspectivos. Stevenson nos conta a história a partir dos personagens Dr. Jekyll e Mr. Hyde, representando a dualidade entre o bem e o mal existente no interior do ser humano. Tudo começa quando o advogado, Sr. Utterson, encarregado pelo testamento do Dr. Jekyll (homem das ciências, de poder aquisitivo, honrado, respeitado pela sociedade) tem informações sobre seu herdeiro, Mr. Hyde. Passa a não compreender o porquê de todos os bens de uma pessoa ilustre ficarem para uma pessoa como aquela. O advogado tem suas primeiras impressões sobre o herdeiro de seu cliente através de um primo, Richard Enfield. Este relata uma cena de atrocidade cometida por Hyde com uma criança, descrevendo-o como um ser perverso, que mesmo sem defeito físico tem uma aparência que

causa repúdio. Sr. Utterson passa então a investigar qual é a relação existente entre o Dr. Jekyll e Mr. Hyde. No desenrolar da história, Mr. Hyde assassina um idoso e o crime tem como testemunha uma empregada do seu “protetor” que presencia tudo da janela de seu quarto e conhecia o assassino por frequentar a casa do patrão. O criminoso passa a ser procurado pela polícia e o médico recluso em seu laboratório, começa a se atormentar. Mesmo com uma intensidade de buscas e recompensas, o assassino continua desaparecido. Unindo as informações como um quebra-cabeça, todo segredo é revelado, e na verdade, Dr. Jekyll e Mr. Hyde são duas personalidades que ocupam o mesmo corpo, ou seja, são a mesma pessoa. Jekyll representando a civilidade (uma forma de ser positiva) e o outro sentimentos negativos. Esse estranho fato acontece porque o médico descobre e produz uma fórmula capaz de controlar os instintos humanos, desafiando a própria natureza humana através do uso da ciência. No final, Dr. Jekyll esclarece tudo, discorrendo sobre a existência do bem e do mal ao mesmo tempo, um tentando dominar o outro. E no corpo de Mr. Hyde (representação do “mal”) morre tentando consertar seus erros e livrar-se daqueles instintos utilizando a droga que havia criado.

REFERÊNCIA

STEVENSON, Robert Louis Balfour. **O médico e o monstro**. Tradução de José Paulo Golob, Maria Angelica Aguiar e Roberta Sartori. Porto Alegre: L&PM, 2016.

Inicialmente, propomos que o professor faça um trabalho de predição com os alunos envolvendo o autor e a obra física de maneira rápida. Em seguida, os alunos realizam juntos a leitura do primeiro capítulo, e o professor propõe que alguns capítulos sejam lidos em casa de forma que aconteçam dois momentos para execução do jogo proposto a seguir.

Após os alunos realizarem a leitura dos capítulos para o primeiro momento o professor divide a turma em dois grupos e cada um deverá elaborar no mínimo dez questões sobre os capítulos propostos com respostas dissertativas. Após as questões elaboradas, o professor prepara o material para o jogo.

Detalhando o jogo

Materiais:

Dado, cartões coloridos com pontuação (rosa vale 1, amarelo 2, azul 3, branco 4, vermelho 5), uma caixa ou sacola contendo as perguntas dos grupos, um relógio para marcar o tempo.

Como acontece o jogo:

Cada grupo recebe os cartões (que serão pedaços de papel colorido equivalendo a pontuação). O grupo escolhe a cor do cartão antes da pergunta, pois caso erre, perderá os pontos. Se o aluno acertar, o grupo marca ponto. Cada grupo deve jogar uma vez em cada rodada. Todos os membros devem participar, revezando os alunos para respostas. Vence o grupo que conseguir mais pontos e o jogo termina quando as perguntas forem encerradas. É importante que o professor comande o tempo.

Importante! Professor, no primeiro intervalo, você, em uma hora aula, realiza todas as

combinações com datas precisas para a realização do primeiro momento do jogo com a leitura de alguns capítulos, e, no segundo momento, com a leitura de outros capítulos, divide os grupos e explica como o jogo vai funcionar.

Entre a realização das duas etapas do jogo, o professor propõe em sala a leitura do conto “Gennaro” do livro “Noite na Taverna” (2005), de Álvares de Azevedo. Essa leitura pode ser realizada silenciosamente para que os alunos tenham um primeiro contato com o texto e, depois, de forma compartilhada. Propomos essa leitura silenciosa em sala em consonância com o que nos afirma Rangel (2009, p. 39):

A leitura silenciosa, antes de uma leitura oral ou em grupo, é um momento preparatório essencial para que o leitor se aproprie das ideias do autor e estabeleça, num primeiro momento, a leitura curiosa e criativa.

Resumo do conto “Gennaro,” do livro *Noite na Taverna* (1878), de Álvares de Azevedo.

Este livro reúne contos com histórias de vários personagens que relatam seus segredos em uma taverna, durante uma bebedeira. Cada conto possui um subtítulo que designa o nome do personagem principal. No conto “Gennaro” temos a introdução da narrativa por meio da voz de um narrador em terceira pessoa, que nos apresenta o ambiente e chama atenção do personagem que será o narrador. Assim, temos a história de Gennaro, pintor, que em sua juventude, como aprendiz, mora na casa de seu mestre, Godofredo Wash. Lá, também vive a esposa do dono da casa Nauza (jovem de 20 anos) e a filha dele do primeiro casamento, Laura, (moça de 15 anos). Gennaro mantém um relacionamento as escondidas com Laura e, ao descobrir que ela está grávida, afasta-se. Em sua frustração, a moça torna-se triste e doentia. O pai, sem compreender, sente a dor de está perdendo sua filha sem reconhecer a razão para tal. Mas, em seu leito de morte, ela revela que cometeu um aborto e pede desculpas. Godofredo mergulha no desespero e passa noites lamentando a morte de sua filha amada. Ao mesmo tempo que Gennaro e Nauza trocam carícias, nos braços um do outro, em seu leito. O aprendiz atordoado, certa noite, vai ao quarto de Laura com o pai dela e confessa tudo. Então, uma noite, o pai em busca de vingança, leva o moço até um penhasco e revela saber toda a história, fazendo o jovem pular para a morte. Porém, Gennaro é salvo por camponeses que o encontram desacordado. No final, ele decide retornar a casa do professor para se vingar, mas encontra seu grande amor, Nauza, e Godofredo mortos por envenenamento.

AZEVEDO, Alvares de. **Noite na Taverna**. São Paulo: ABC Editora, 2005.

Após a leitura a turma discutirá através de um debate sobre a dualidade existente nos seres humanos. A partir dos seguintes questionamentos:

Do que você acha que o ser humano é capaz de fazer para conseguir o que almeja?
 Você acredita que em nosso interior temos um pouco de “anjos” e um pouco de “demônios”? Justifique.
 Como você explicaria a relação aparência versus essência na obra *O médico e o monstro*.?
 Qual seu posicionamento com relação as atitudes cometidas pelo personagem Gennaro no conto e Dr. Jekyll versus Edward Hyde no romance?

O que podemos observar de semelhante no comportamento desses personagens?

Essa atividade é relevante, pois relacionamos obras de autores diferentes, de gerações diferentes com ideias e características que convergem, e isso propicia um novo olhar aos leitores através da comparação de textos. Logo após, o professor realiza com a turma a segunda etapa com o jogo, o qual já explicamos como funciona acima. (Este será o momento no qual os alunos realizarão o jogo em si, utilizando as questões elaboradas.)

Finalizando o momento de leitura, o professor poderá realizar um *estoura balão* com trechos da obra. Neste momento, o professor leva para sala balões com trechos da obra que considera importante, coloca uma música e, onde parar, o aluno estoura o balão e comenta sobre o trecho retirado do balão. Assim todos revisarão a obra. (O professor deve utilizar trechos de todos os capítulos, os mais importantes.)

Agora é o momento de registrar as novas vivências, descobertas e aprendizagens no diário de bordo, assim o olhar de cada aluno vai se metamorfoseando e fluindo como raios que iluminam seus saberes para futuras experiências de leitura.

Dica ao professor: o registro do diário pode ser realizado em casa.

Quarto passo: interpretação – 9 horas-aula. Na Sequência didática expandida este é o último passo, conforme orienta Cosson (2016), mas aqui ele é o quarto. Nele temos dois momentos importantes: o momento interior e o exterior, o primeiro objetiva a apreensão geral do texto por parte do leitor e acontece logo após a leitura, já o segundo, objetiva um olhar detalhado sobre o texto ampliando os sentidos que construímos anteriormente através da socialização de nossas percepções e da escuta das percepções do outro, acontece sim um compartilhamento.

Jouve (2012) propõe que para o alcance de uma leitura transformadora é preciso que três operações aconteçam: entender, interpretar e explicar. Entender é realizar uma associação entre os signos e o significado, ou seja, apreender o sentido do texto mediante a realidade que vivemos, sendo que:

O sentido linguístico está, portanto, no fundamento da comunicação: é em razão da denotação das palavras, de seu poder referencial, que o mundo da ficção guarda um vínculo com o mundo real e desemboca em uma série de representações mentais parcialmente intersubjetivas (JOUVE, 2012, p. 105)

Interpretar é estabelecer elos entre a elaboração do texto e os elementos que o compõem, para que o leitor através deles possa confirmar ou refutar suas apreensões, afirmando:

Em síntese, interpretar consiste em dar conta, tanto no nível local como no nível global, do duplo gesto de *seleção* (por que o texto optou por essa configuração aí?) e de *combinação* (que significações podem ser lidas nas relações entre elementos textuais?) (JOUVE, 2012, p.108).

Explicar é utilizar-se de seus conhecimentos prévios como leitor, suas vivências, seu contexto e o da obra, o projeto do autor ao construí-la e as informações fornecidas pelo texto para que ele (o leitor) possa apresentar seu posicionamento através de sua análise e nos esclarece que:

Muito evidentemente, entre as causas que explicam as significações de um texto, está o projeto intencional do autor – pelo qual podemos nos interessar *desse ponto de vista*. Mas há também uma série de causas não intencionais (a sociedade, a história, a cultura, a biografia etc.) (JOUVE, 2012, p.110).

Assim, reconhecemos uma relação entre a proposta desses dois autores, pois as etapas que Jouve propõe são bem delineadas na sequência básica de Cosson, principalmente na etapa da interpretação. E acreditamos oportuno realizar essa conexão para um esclarecimento do nosso trabalho.

Para isso, o professor realizará quatro etapas. Iniciará, reconhecendo as impressões dos alunos envolvendo as características do gótico que compõem a narrativa, propondo que os alunos registrem individualmente os questionamentos do quadro abaixo.

Como você apresentaria fisicamente e psicologicamente os personagens Dr. Jekyll e Edward Hyde?
 Como a característica do duplo está presente na obra?
 Como você compreendeu a relação entre esses personagens?
 Quais suas concepções sobre a dualidade do ser humano?
 Como você explicaria o título da obra?
 Como você descreveria os ambientes?
 Qual a relação entre os ambientes e o comportamento das personagens?
 O que representa as duas portas de acesso à casa, o espelho e a criança?
 Quais as possíveis temáticas a obra envolve?
 Como a ciência é representada?
 O que a ação do médico acarreta como transformação para sua vida enquanto ser humano?
 Quais sentimentos o livro despertou em vocês?
 Quais suas impressões sobre o comportamento do médico?
 Que lição a obra nos transmite?

Este é um espaço pertinente para acrescentarmos mais elementos do gótico. Logo no quadro abaixo tratamos dessas informações como esclarecimento.

Entre os elementos típicos do gótico temos o **duplo ou doppelganger** definido por Frederick S. Frank como “um segundo eu ou uma identidade alternativa, às vezes, mas nem sempre, um gêmeo físico. O Doppelganger em forma demoníaca pode ser um eu inferior bestializado, como Mr. Hyde. Doppelgangers góticos frequentemente assutam e ameaçam a psique racional de suas vítimas.

Como percebemos o *motif* do duplo está direcionado a uma comparação e um contraste entre dois personagens ou grupos de personagens dentro de uma obra de forças opostas na natureza humana. Como exemplo temos na obra *O médico e o monstro*, texto norteador da nossa sequência básica, Dr. Jekyll e seu duplo perverso, Mr. Hyde, que representam a batalha entre o eu racional, intelectual e o eu bestial e irracional. O *motif* do duplo sugere que os seres humanos carregam um fardo que é uma natureza dupla, uma alma dividida. Podemos encontrar o duplo entre gêmeos, irmãos, marido e mulher, pai e filho, herói e vilão (Jonatan e Drácula), criador e criatura (como no caso de Frankenstein e a criatura) e em uma única personagem (como no Médico e o monstro).

Transformação em besta esse percurso destinado a ter um conhecimento ou poder sem limites geralmente resulta na sua transformação em um monstro/besta (nem sempre no sentido literal, como em *Moby Dick*). Frequentemente esta transformação é descrita como uma forma de degradação do protagonista e a perda da própria humanidade e às vezes, o protagonista acredita que a sua transformação em uma besta é uma forma de libertar-se das convenções sociais e humanas como é o caso de Dr. Jekyll e Mr. Hyde em *O médico e o monstro*.

REFERÊNCIAS

- BALDICK, Chis. **The concise Oxford dictionary of literary terms**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- CUDDON, J. A. **The Penguin dictionary of literary terms and literary theory**. 4th edition. New York: Penguin Books, 1996.
- FLEENOR, Juliann E. (ed). **The female gothic**. London: Eden Press, 1983.
- GILBERT, Sandra & GUBAR, Susan. **The Norton anthology of literature by women: the traditions in English**. New York: W. W. Norton, 1996.
- HOGLE, Jerrold (ed). **The Cambridge companion to gothic fiction**. New York: Cambridge University Press, 2002.
- KHAIR, Tabish. **The gothic, postcolonialism and otherness: ghosts from elsewhere**. London: Palgrave Macmillan, 2009.
- MOERS, Ellen. **Literary women: the great writers**. New York: Oxford University Press, 1976.
- OUSBY, Ian (ed). **The Wordsworth companion to literature in English**. Hertfordshire: Wordsworth References, 1992.

Dica : Neste momento é importante a participação de todos os alunos.

Uma possível análise para os questionamentos acima:

Com relação ao comportamento do médico é perceptível que vive dilemas morais sobre como deve ser seu comportamento perante uma sociedade conservadora, ao mesmo tempo em que deseja satisfazer desejos extravagantes com uma vida mais livre. Para isso,

decide romper com os preceitos do bem e mal presentes em um único ser que luta para controlar seus impulsos negativos e ser aceito perante o olhar do outro, criando através de seus conhecimentos científicos uma droga capaz de romper com a alma humana. Com isso, pode ser um homem honrado, social, justo, adorado e respeitado através de sua própria configuração, Dr. Jekyll, e também desfrutar de seus mais profundos desejos e insanidades sem ser julgado, mantendo sua aparência, através de Mr. Hyde. Um ser que se torna desprezível, sem compaixão, capaz de causar pânico e desprezo em todos que o vêem. Temos, neste momento, a configuração do duplo através destas personalidades que intercalam entre o bem e o mal. Assim, justificamos o oportuno título da obra com o médico (ser do bem, respeitado) e o monstro (representado pela sua criação Mr. Hyde). Fazendo-nos refletir sobre Jekyll considerar-se tão superior, ao ponto de através da ciência desafiar os preceitos “divinos”.

Os ambientes configuram-se em lugares ermos, melancólicos, escuros que estão diretamente ligados aos perfis dos personagens principais e aos seus comportamentos, pois as ações se desenrolam preferencialmente à noite, na obscuridade. E é neste cenário que Mr. Hyde está livre para praticar suas atrocidades. A configuração das entradas da própria residência onde Jekyll tem acesso à casa pela faixa da frente (supostamente iluminada e apreciável) combinando com seu caráter, enquanto Hyde tem acesso pelos fundos, lugar escuro, sujo, secreto, desprovido de beleza, onde segredos podem ser mantidos, o que também tem a ver com a pessoa misteriosa que ele é. O espelho que nos apresenta como um único ser, integrado de aparência versus essência. A criança símbolo da inocência e pureza, ser divino.

Dentre as várias temáticas podemos destacar a dualidade humana, a aparência versus essência, como a sociedade pode alterar no comportamento humano, o que a evolução científica pode acarretar, o divino e o mundano, entre outras. Com todo seu dilema, seu saber científico, suas honrarias, mesmo assim suas ações provocam sua própria destruição e é sua invenção que considerava magnífica que o leva a morte de forma trágica.

Em seguida, o professor propõe que os alunos escrevam uma carta para um amigo indicando os motivos pelos quais ele deveria ler o livro, pois Cosson (2016, p. 68) afirma que: “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.” Nesse sentido o professor realizará um momento para leitura das cartas e montará um painel com os textos dos alunos para que eles possam compartilhar suas impressões sobre a obra, como nos diz Antunes (2003, p. 45):

A atividade escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele.

Dica: É importante que o professor trabalhe as características da carta pessoal com a turma.

Expandindo nosso olhar sobre a temática da dualidade humana, neste momento o professor realizará uma sessão de cinema na escola com o filme “Cisne Negro” (2010), dirigido por Darren Aronofsky, com duração de 1h e 48min. Essa atividade pode ser realizada no contra turno, caso a escola disponibilize espaço, se não, programe na própria sala. Deixe o ambiente bem aconchegante para que os alunos sintam-se a vontade com uma preparação da sala.

Resumo do filme Cisne Negro (2010) dirigido por Darren Aronofsky

Toda história do filme acontece em torno da montagem para apresentação de um espetáculo com o texto “O Lago dos Cisnes”. Quando Beth, bailarina veterana, precisa se aposentar, surge uma vaga para o papel principal e Nina é selecionada para atuar. Porém, vítima de pressões exercidas por sua mãe (que busca a perfeição) e por um diretor controlador, apresenta problemas psicológicos. Na obra, temos a dualidade através do Cisne Branco (representando a pureza, inocência) e do Cisne Negro (representando os sentimentos obscuros como: sensualidade, paixão, astúcia). Para desempenhar o papel principal a personagem precisa assumir características compatíveis com as duas identidades. Nina, após escolhida, mistura o real com sua personagem e começa a ver em Lily (colega de profissão) uma ameaça. Em meio a tantas confusões, sem entender seu próprio “EU” vai ao palco ferida mortalmente com um pedaço de vidro introduzido por ela em sua própria barriga.

Após o filme, sugerimos um breve comentário envolvendo dois questionamentos: Que mensagem o filme trouxe para a nossa vida? Que semelhanças podemos reconhecer entre a temática do filme e da obra “O Médico e O Monstro”? Para descontrair, deixe o espaço de fala livre para os alunos que desejarem expor sua opinião.

Integrando as duas obras em uma outra aula (com duração de 2 horas – aula), os alunos em grupo produzirão uma história em quadrinhos envolvendo a temática debatida na etapa anterior. Eles poderão utilizar características tanto dos personagens do filme como da obra em estudo. É primordial que o professor trabalhe com a turma características básicas do gênero (quadrinho) para que os alunos tenham sucesso nesta atividade. Alguns alunos têm habilidades com desenhos e pinturas e podem ser encarregados de ilustrar os textos de toda turma.

Professor: esta é uma atividade que pode ser iniciada em sala e concluída em casa, principalmente a

parte dos desenhos.

Após todos os quadrinhos prontos, reserve 1 hora – aula para que os alunos leiam seus textos, apresentando-os para toda turma.

Professor! Sugerimos a divisão das atividades da seguinte maneira:
 Reconhecendo impressões e análise da obra envolvendo elementos da narrativa e góticos 2 horas-aula;
 Produção da carta em casa e 1 hora-aula para apresentação;
 Trabalho com o filme 2 horas-aula;
 Produção de quadrinho 2 horas-aula;
 Apresentação dos quadrinhos 1 hora-aula;
 Encerramento com diário de bordo 1 hora-aula.

Finalizando, o professor propõe que os alunos registrem em seu diário de bordo sua carta e apresente-os em sala no dia da leitura para culminância da sequência básica, mas objetivando um aprofundamento em nosso trabalho, não paramos por aqui. Damos continuidade com a sequência expandida, como mostraremos a seguir, para que possamos oportunizar novas vivências com leituras de textos góticos diversificados. Portanto, sugerimos que uma introduzirá a outra.

Acreditamos que através das atividades desenvolvidas nesta sequência, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer novas obras através de gêneros textuais diversificados, para que se sintam instigados à leitura do texto original. Como também aperfeiçoaram suas habilidades de interpretação com análises comparativas das obras, aprofundaram seu olhar sobre as características do gótico, externaram suas opiniões ampliando sua oralidade e aperfeiçoaram sua escrita produzindo gêneros como fanzine, quadrinho, carta e o diário de bordo.

3.3 - Sequência Literária Expandida: “Frankenstein” de Mary Shelley

Aprimorando os saberes construídos, oportunizamos através desta sequência expandida novas vivências com outras obras góticas e, como já mencionamos, segundo Cosson (2016) teremos, assim, uma expansão.

Cosson (2016, p.76) relata que “a sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola.” E para trabalharmos com o aprofundamento de conhecimento, possibilitando novas vivências, utilizamos essa proposta a partir de uma

adaptação da obra *Frankenstein*. Texto que desperta a curiosidade, propicia amplitude de saberes por tratar de temas diversos, tais como: evolução científica, revolução industrial, o medo do desconhecido, ser diferente, a capacidade da atitude humana para satisfazer seus desejos, o papel da família para a sociedade entre outros, que também estão interligados com a nossa realidade.

Inicialmente cabe esclarecermos que os três primeiros passos da sequência expandida são os mesmos da sequência básica, porém, temos uma amplitude de estratégias que podem ser utilizadas. Assim, buscamos diversificar as propostas dessas etapas em nossas sequências.

Primeiro passo: Motivação – 1 hora-aula. Segundo Cosson (2016) a motivação é uma preparação para leitura para que possa introduzi-lo no universo do livro a ser lido e objetivando que essa introdução em uma nova obra acontecesse de maneira lúdica, centrada nas características comuns das obras trabalhadas com as que serão apresentadas optamos por focar nas características do gótico. Para isso, elaboramos um jogo de tabuleiro a ser utilizado neste primeiro momento. Nele, os alunos realizarão uma síntese sobre as características do gótico. O quadro abaixo descreve como o jogo acontece

Materiais do jogo:

Trilha, dados, botões coloridos e cartas com os elementos do gótico e um cartão resposta que explica esses elementos.

Regras do jogo:

Início: Os alunos jogarão o dado para verificar quem retirou o maior número. Este será o iniciante, a sequência seguirá em ordem decrescente. Caso haja empate, joga-se o dado novamente.

Jogadas: O participante iniciante jogará o dado que indicará a quantidade de casas que terá que percorrer. Caso caia em uma casa com o ponto de interrogação (?), o participante terá que retirar uma tarjeta com o elemento gótico, equivalente ao número da casa e procurar explicar com suas palavras. Para conferir se a resposta está correta, o grupo deverá ter um líder (o qual receberá uma folha contendo os elementos góticos e sua explicação). Se o aluno responder corretamente ele fica na casa em que está, se responder errado volta para casa que estava.

Cada participante joga o dado apenas uma vez em cada rodada.

Professor: todo material do jogo está disponível nos anexos desse trabalho.

Após cada grupo ter um vencedor, o professor realizará uma associação entre os elementos góticos e sua explicação. O professor comandará um debate com toda a turma, socializando as respostas do grupo e propondo a explicação dos elementos pelos alunos, neste momento os alunos explanarão oralmente como compreenderam cada elemento. Como afirma Maia (2007, p. 84):

É importante observar que, nessa perspectiva, o professor não é visto como portador de um conhecimento a ser transmitido a todo custo; antes, trata-se de um sujeito com mais experiência, com mais informação e que portanto, tem a função de tornar acessível o conhecimento exigido, de impor desafios para que a criança dê saltos no aprendizado, incentivando sua curiosidade.

Com esta atividade, o professor terá a oportunidade de trabalhar concepções sobre o gótico e revisar os aspectos trabalhados na sequência básica. Utilizando o jogo como uma forma lúdica de reconhecer informações que serão úteis na interpretação das obras a serem trabalhadas e para melhor esclarecimento apresentamos a seguir, mais aspectos do gótico na literatura que podem nortear esse trabalho, complementando as características já estudadas.

O Conhecimento ou poder proibido /o motif do Fausto (tem seu nome derivado da lenda gótica alemã de Dr. Faustus). Este é sempre o desejo do protagonista gótico, que questiona a natureza ambígua do universo e tenta compreender e controlar poderes sobrenaturais que os mortais não conseguem entender. Ele tenta superar limitações humanas e tornar-se uma espécie de deus. Para isso ultrapassa todas as barreiras das convenções sem refletir sobre quais serão as consequências. Isso geralmente os direciona a um caminho de destruição. Temos exemplos claros disso nas obras: *Frankenstein* e *Moby Dick*.

The outsider (estrangeiro, forasteiro, estranho): representado por uma pessoa de fora que não se encaixa no perfil da sociedade, movido por vontades estranhas e na maioria das vezes destrutivas. Sendo considerado como louco, “do contra”, simboliza algo mítico ao incorporar os fardos da sociedade. Um exemplo que podemos citar é a criatura de *Frankenstein* e o personagem Heathcliff em *O Morro dos ventos uivantes*. Esse personagem perpassa por lugares diversos, tais como: periferia da sociedade, cavernas, praias isoladas, mosteiros ou conventos.

Na ficção gótica, temos esse personagem como: uma figura que reprime sua diferença, um forasteiro que busca sua redenção ou alguém que por alguma razão é movido para fora das normas. Em qualquer destas representações, ele está além das convenções moderadoras da sociedade, e deve ser punido pela sua transgressão.

Na obra *Frankenstein* a criatura apresenta todas essas características. Ela vaga através de áreas montanhosas do extremo norte europeu; esconde-se em cavernas e em locais que ninguém ousaria ir, nem se abrigar. Ele busca uma companhia para sanar sua solidão, é sombrio e melancólico, cheio de auto-compaixão e odeia a si mesmo. Vive vagando sozinho, desprezado e humilhado. Assim, podemos concluir que o personagem *Frankenstein* se torna um forasteiro, pois fica cada vez mais semelhante a sua criatura, sozinho, melancólico e vagando em busca da criatura e de sua própria degradação.

REFERÊNCIAS

- BALDICK, Chis. **The concise Oxford dictionary of literary terms**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- CUDDON, J. A. **The Penguin dictionary of literary terms and literary theory**. 4th edition. New York: Penguin Books, 1996.
- FLEENOR, Juliann E. (ed). **The female gothic**. London: Eden Press, 1983.
- GILBERT, Sandra & GUBAR, Susan. **The Norton anthology of literature by women: the traditions** in English. New York: W. W. Norton, 1996
- HOGLE, Jerrold (ed). **The Cambridge companion to gothic fiction**. New York: Cambridge University Press, 2002.
- KHAIR, Tabish. **The gothic, postcolonialism and otherness: ghosts from elsewhere**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

MOERS, Ellen. **Literary women: the great writers**. New York: Oxrford University Press, 1976.
 OUSBY, Ian (ed). **The Wordsworth companion to literature in English**. Hertfordshire: Wordsworth References, 1992.

É importante frisar que todas essas informações serão extremamente relevantes nas etapas que serão desenvolvidas a seguir, notadamente para as análises e discussões que nortearão todo o trabalho em sala, já que as obras são direcionadas ao gênero gótico.

Segundo passo: Introdução – 1 hora-aula. Nesta etapa o professor irá partir do conhecimento prévio do aluno, para posteriormente apresentar a autora da obra *Frankenstein* (1818), Mary Shelley, destacando as informações mais pertinentes e também apresentará a obra física para a turma, incentivando uma análise da capa, da orelha e de outros elementos que possibilitem a introdução da obra.

Esta etapa objetiva uma aproximação entre o leitor e a obra. Segundo Cosson (2016, p. 80):

O professor deve levar em consideração que algum aluno já deve ter ouvido falar do livro ou do autor e aproveitar esse conhecimento para localizar com economia os dados críticos, biográficos e bibliográficos ao lado da justificativa da seleção.

Frisamos que quando ele nos relata isso está direcionando o olhar para obra “O cortiço,” de Aluizio Azevedo, mas consideramos que esta afirmação é extremamente válida para nossa obra, pois esta é bastante conhecida no cinema, quadrinhos, desenho animado e nas versões variadas.

Os conhecimentos prévios dos alunos serão um elo para aprofundar seus olhares sobre a obra. Oliveira (2013, p.61) também afirma a importância de compartilharmos os conhecimentos prévios, a partir da sondagem inicial, ao dizer: “Este procedimento, além de facilitar a integração [...], tem como desfecho final a sistematização de conhecimentos preexistentes, e a construção de um *novo* saber.”

De início, o professor entregará para os alunos uma folha de papel branco e pedirá que eles coloquem ali suas concepções sobre “Frankenstein”. Eles podem escrever ou desenhar. Após isto, os alunos montarão um painel com o tema “Frankenstein antes da leitura”. Neste momento, o professor estará incentivando os alunos a realizarem a leitura para comprovação ou reorganização de suas opiniões, pois como nos diz Antunes (2003, p. 70) “A atividade de leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na

verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações [...]”

Dando continuidade, o professor apresentará a obra física e a autora através de slides, de painel ou oralmente. Caso possua exemplares da autora poderá levá-los para sala, como também edições diferentes da obra, com gêneros diferentes, como por exemplo, a versão em quadrinho da editora Salamandra.

DICA: Professor o painel montado nesta aula deve ser guardado com cuidado, pois será reutilizado em outros momentos.

A seguir, apresentamos algumas informações compiladas sobre a autora e a obra, pois como nos apresenta Giassone (1999, p. 15):

Como podemos perceber, sua singularidade e importância residem, em vários aspectos, justamente na conjuntura na qual foi criado, e, uma história que envolve, além da própria autora, dois dos maiores nomes da poesia inglesa: Lord Byron e Percy Bysshe Shelley.

Mary Wollstonecraft Godwin (Mary Shelley) nasceu em Londres, da união entre o filósofo William Godwin com a escritora feminista Mary Wollstonecraft. Seu pai era um filósofo radical, admirado por muitos pela sua inteligência e desprezado por outros que o consideravam “imoral” e “ateu”. Pregava a liberdade humana e era contra a qualquer preconceito e tabu que a limitasse.

Sua mãe, também conhecida pela notável inteligência, era dona de um espírito crítico e foi uma das primeiras pensadoras feministas da história. Porém, Mary Shelley não a conheceu, pois ela faleceu de uma infecção contraída durante o parto. Sendo este fato marcante na vida da autora, talvez por torná-la melancólica e introspectiva.

Por seu pai acreditar que homens e mulheres deveriam ser educados da mesma forma, Mary Shelley teve uma educação promissora, voltada a literatura, filosofia e ciências naturais. Isso influenciou no seu ingresso na literatura.

Aos dezesseis anos Mary conheceu e apaixonou-se por Percy Bysshe Shelley, poeta, admirador da obra de seu pai, conhecido como romântico e revolucionário. Porém, por ele já ser casado, para ficarem juntos tiveram que fugir para o continente europeu. Primeiramente viajaram pelo Vale Reno, lá conheceram um castelo medieval pertencente a uma antiga família denominada “Frankenstein”. Dois meses depois, voltaram para Inglaterra.

Ao mesmo tempo, sua irmã Jane (que trocou o nome por Claire) envolveu-se com o poeta Lord Byron, que foi expulso da Inglaterra e refugiou-se em Genebra, na Suíça. E convencidos por Claire, Mary e Percy, junto com seu filho William também vão para os Alpes (terra natal do personagem Frankenstein e sua criatura).

É no verão de 1816, que surge a obra prima da autora “Frankenstein”. E existe toda uma história para criação deste romance, sendo revelada por Mary Shelley na introdução à edição de 1831 (3ª edição revisada).

Segundo Mary Shelley depois de uma noite lendo histórias de terror, Byron propõe que cada um escreva sua história de terror. Tendo assim quatro histórias uma dela, de Shelley (seu esposo), de Polidoro e uma do próprio Byron. E como resultado quem destacou-se neste desafio foram os dois iniciantes nas letras Polidoro com o conto Vampyre: a tale (inspiração para Drácula de Bram Stoker) e Frankenstein de Mary Shelley, sua obra prima.

Porém, a ideia não surge imediatamente. Durante alguns dias a autora revela que não conseguia escrever, pois gostaria que ela fosse surpreendente e sentia-se incapaz de produzir uma história como desejava. Isso nos fica claro neste trecho “Ocupei-me em pensar uma história- uma história que rivalizasse com aquelas que nos incitaram a tal tarefa. Uma que falasse aos medos misteriosos de nossa natureza e despertasse um horror eletrizante – uma história que fizesse o leitor olhar ao redor apavorado, que fizesse o sangue gelar e acelerasse o pulsar do coração. Caso não conseguisse fazê-lo, minha história de terror não seria digna deste nome. Pensei e ponderei em vão. Senti a incapacidade vazia da invenção que é a grande miséria da autoria [...]”

E finalmente, sua inspiração surge a partir de uma conversa que escuta silenciosamente, com muita atenção entre Byron e Shelley. Os dois refletiam sobre as experiências de Darwin, com a temática da reanimação de cadáveres através da eletricidade. E a partir daí Mary Shelley começou a imaginar sobre essas ideias e sentir emoções que a assombravam. Como ela relata “Vi- com os olhos fechados, mas em uma imagem mental aguçada – o pálido estudioso das artes profanas ajoelhado atrás da coisa que agregara. Vi o terrível espectro de um homem esticado e , então, por obra de um mecanismo potente, observei-o mostrar sinais de vida e agitar-se em um movimento desajeitado, quase vivo. [...] A ideia, então, tomou posse de minha mente, uma sensação de medo perpassou-me [...]”

A partir daí, segundo Mary Shelley, ela percebe que esta seria sua história de terror e apresenta o início de sua obra prima aos desafidores (neste momento um conto curto). Mas só a conclui em 1817 e publica pela primeira vez em 1818.

É primordial reconhecermos que o relato da autora nos esclarece de forma singular como surge esta obra fantástica que nos arrepia e deixa sem fôlego com sua extraordinária criação, como também nos fornece informações norteadoras para sua análise e compreensão.

REFERÊNCIAS

- GIASSONE, Ana Claudia. **O mosaico de Frankenstein: o medo no romance de Mary Shelley**. Universidade de Brasília. Brasília, 1999.
- SHELLEY, Mary. **Frankenstein ou o Prometeu moderno**. Darkside books. Rio de Janeiro, 2017. Tradução: Márcia Xavier de Brito e Carlos Primati.

Terceiro passo: Leitura - 8 horas-aula – Esta etapa objetiva o contato direto com a obra e para que tenhamos sucesso é importante que o professor acompanhe a leitura dos alunos e, para isso, é preciso algumas estratégias bem definidas, principalmente porque essa leitura será em maior parte realizada em casa, sobretudo se considerarmos Cosson (2016, p. 81): “Na questão da leitura que convém ser feita prioritariamente extraclasse, o professor e os alunos buscarão acertar em conjunto os prazos de finalização da leitura.”

Para este acompanhamento apresentamos quatro sugestões de intervalos, que o professor pode escolher de acordo com sua realidade quais ou qual utilizará. Durante estes eventos, os alunos terão a oportunidade de entrar em contato com outras obras góticas, através de gêneros textuais diferentes. Assim, serão capazes de analisá-las por meio de comparações reconhecendo suas semelhanças ou divergências, ampliando seus saberes. A partir da participação dos alunos o professor será capaz de perceber como anda a leitura da obra principal dando valor e enfoque também as outras obras, pois como afirma Terra (2014, p. 28) “O sentido do texto não é algo prévio e não está no texto, mas é construído pelo leitor num processo interacional.”

E, com esses intervalos, propomos interações com outros textos, contextos, autores e com as opiniões dos próprios colegas para conseguirmos aprimorar suas leituras, ampliar o repertório e, quiçá, despertar o desejo de ler outras obras. Reconhecemos essa necessidade Cosson (2016, p. 83) aduz: “[...] é preciso compreender que o literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura. Por essa razão, é papel da escola ampliar essas relações e não constrangê-las.”

Resumo da obra *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley

O livro inicia e termina com as cartas do capitão do Capitão Walton falando sobre como anda sua viagem com destino ao Pólo Norte e como encontra o médico Victor Frankenstein. E é através do que ele conta ao capitão que com suas lembranças penetramos no desenrolar da narrativa. Com Victor como narrador personagem, conhecemos fatos que contemplaram sua vida desde a infância feliz até o momento que encontra o navio de Walton. O personagem inicia falando sobre sua infância feliz na companhia de sua família, como perdeu sua mãe ainda jovem, como conheceu seu grande amor, Elizabeth, também sua irmã adotiva. Ele conta que para aprimorar seus estudos sobre química e fisiologia, vai estudar na Universidade de Ingolstadt, localizada na Alemanha. Lá acredita ter feito uma grande descoberta sobre o princípio vital e decide criar um ser a partir de pedaços de seres vivos. Com isso, monta seu laboratório e trabalha arduamente alcançando seu objetivo, criando um ser enorme e defeituoso fisicamente. O que lhe causa repúdio e desgosto, pois acredita ter produzido um monstro. Isso o atormenta fazendo com que fuja da sua criação e fique doente por bastante tempo. Quando melhora, percebe que o monstro havia fugido e sem notícias dele, decide retornar ao berço familiar em busca de paz e tranquilidade. Mas as desventuras de sua vida iniciam com a morte de seu irmão mais novo, William, e da acusada, Justine (criada estimada pela sua família). Acreditando na inocência da moça e conhecer o verdadeiro assassino, fica desesperado por não poder impedir esses infortúnios e decide viajar para Chamonix. É nas montanhas de lá que vê sua criação pela primeira vez, um ser de aparência horripilante, enorme, com membros desproporcionais com uma força enorme que causa medo ao olhar. Nesse encontro, a criatura confessa ao seu criador os fatos que marcaram sua vida até aquele momento, relatando como foram suas primeiras sensações vitais, como consegue sobreviver, como as pessoas o desprezavam, tudo que aprendeu com uma família de franceses (refugiados) que observava de um cubículo que ficava escondido, como foi mal tratado pela família e pelas pessoas. Todo seu sofrimento com as ações humanas, que o transformou de um ser bondoso em um ser vingativo, primordialmente contra o seu criador que o abandonou a mercê de tanta desgraça, admitindo ter sido o assassino de William e o causador da morte de Justine. Neste momento, exige ter uma companheira, para minimizar a sua solidão e ameaça continuar com sua vingança, caso o médico não aceite essa missão. Pressionado, o cientista, aceita construir um par para a criatura, mas arrepende-se e destrói seu projeto, quando está quase finalizado, com medo das consequências que a união daqueles dois seres poderia ocasionar a humanidade. Com isso, a criatura continua com seu plano de vingança com muito mais raiva e afimco e mata seu amigo, Henry Clerval, sua esposa Elizabeth na noite de núpcias. Perturbado, arrasado psicologicamente, com ódio e um enorme desejo de vingança, persegue sua criatura com o intuito de destruí-la. É nessa busca que, após atravessar o Pólo Norte, desgastado, em condições miseráveis, é encontrado pelo capitão e chega a óbito após confessar sua tragédia. No final, a criatura aparece ao capitão e diz está arrependido por todo sofrimento que causou ao seu criador, como também que pretende aniquilar sua existência.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. Tradução: Márcia Xavier de Brito e Carlos Primati. Rio de Janeiro: Darkside, 2017.

Intervalo 1, com duração de uma hora-aula, sugerimos que antes de iniciar a leitura o professor converse com a turma relembrando a autora e algumas de suas obras, como também as concepções dos alunos, com relação à obra, elaboradas no segundo passo desta sequência. Isso, rapidamente, e após como exemplo de leitor, o professor realizará a leitura da primeira parte da obra *Frankenstein* (2011), de Mary Shelley “Diário de um navegador”.

Neste momento, também pode-se discutir sobre os tipos de narradores, pois o romance em estudo é formado por três narrativas na primeira pessoa. Temos como narradores três personagens, cada um ao seu tempo apresentam fatos a partir do seu olhar, narram suas próprias experiências, usando o “eu”. Eles são: o capitão, Victor Frankenstein e a criatura. É importante reconhecer que esses narradores só descrevem incidentes testemunhados ou vividos. Após, o professor combina com a turma quantos capítulos serão lidos até o segundo intervalo.

Dica ao professor: Para realização da atividade proposta no segundo intervalo sugerimos que os alunos realizem a leitura no mínimo até o capítulo X.

No **intervalo 2**, com duração de 3 horas-aula propomos que os alunos assistam ao filme *Moby Dick* (1956) em versão animada, uma produção de John Huston e Kevin McClory, baseado no romance homônimo do americano Herman Melville e estabeleçam uma relação com a obra foco da sequência. Assim, estamos integrando cinema e literatura, acreditando no que afirma Machado (2009, p. 65): “Navegar pelos clássicos não significa apenas leitura de livros. O cinema tem nos trazido bons filmes inspirados neles, em versões mais ou menos fiéis, mas que não devem ser esquecidas como possibilidade de contato com esse tesouro.”

Resumo de *Moby Dick* (1851), de Herman Melville

A história nos é apresentada na voz do narrador personagem, Ismael, que relata fatos presenciados com detalhes e emoção, como também, fornece ao leitor informações científicas sobre os cetáceos. Ismael, que já havia trabalhado na Marinha Mercante, decide aventurar-se na pesca baleeira. Inicia sua jornada e conhece seu mais novo amigo, o arpoador Queequeg, homem de aparência estranha, com ações suspeitas, que assusta o narrador em princípio, mas revela-se confiável. Juntos, entram na missão do navio Pequod, acreditando ter como objetivo extrair óleo de baleias. Este navio tem uma tripulação bastante diversificada, composta por pessoas de diferentes nacionalidades, línguas, cultura, costumes, crenças e etnias. No comando, temos o capitão Ahab, experiente neste tipo de empreitada, com sequelas de missões passadas que afetam tanto sua estrutura física quanto psicológica. Sendo seu objetivo naquela viagem não só caçar baleia, mas sim destruir uma específica denominada Moby Dick (baleia branca que tinha arrancado sua perna). Moby Dick é conhecida pelas histórias contadas sobre os estragos causados nas pessoas que tentavam capturá-la.

Nesse ínterim, o Pequod ,com sua tripulação, mergulha em uma viagem por ambientes desconhecidos, sombrio, penetrando no universo natural (o oceano) com o intuito de extrair riquezas (como o óleo da baleia) interferindo na vida dos seres que ali habitam, sem pensar nas consequências. Característica típica da profissão de sua embarcação. E mesmo utilizando todos os conhecimentos científicos sobre os cetáceos, reconhecem existir mistérios impenetráveis no comportamento desses animais, principalmente no que diz respeito a Moby Dick. Em meio a tudo isso, Ahab em busca de vingança, dedica toda sua tripulação à caça desse cachalote, e de forma desenfreada capturam baleias, ferem outras e até matam . Acreditando estar preparado, o capitão, sem limites, irracionalmente, trava um embate com o animal durante três dias. Nessa luta, a baleia afunda o bote de seu adversário, quebra a perna artificial dele e, aos poucos, a tripulação sucumbe (alguns morrem e outros desaparecem). Como última empreitada, Ahab fere Moby Dick com seu arpão e preso na linha vai para o fundo do mar com ela, provocando sua própria destruição. O único sobrevivente da história é Ismael.

MELLVILLE, Herman. **Moby Dick**. Tradução de Alex Martins. São Paulo: Martin Claret,

Para isso, é importante destacarmos algumas características evidentes nas duas obras. A busca desenfreada pelo poder, desafiando as leis da natureza, em *Frankenstein*, pela criação de um ser humano (desvendar os mistérios da vida). Em *Moby Dick*, a descoberta dos segredos da natureza (extraíndo bens marítimos). Ambos os personagens principais representam o cientista louco pelo conhecimento de forma desenfreada, com coragem por acreditarem serem capazes de mudar o próprio destino. Com isso, ambos os personagens principais (o médico Victor Frankenstein quanto Ahab, capitão do navio baleeiro) são levados à destruição, assemelhando a seus perseguidos (Victor, à criatura e, Ahab, a baleia), provocadores de seus próprios fins sem refletir sobre consequência igualhando-se aos seres perseguidos, dominados pela vingança.

Com relação aos ambientes, eles apresentam algumas semelhanças, pois acontecerem em espaços naturais isolados como floresta, montanhas, cavernas e no mar (em *Moby Dick*, o oceano é o palco central das ações com seus mistérios e escuridão e o navio com sua tripulação composta por pessoas de diferentes nacionalidades e seus acontecimentos fantasmagóricos). Em *Frankenstein*, além desses espaços, temos o laboratório do doutor que fica em uma torre isolada. Percebemos também a vida errante desses “cientistas”, em busca do seu objetivo. Todas essas discussões e outras relacionadas podem ser realizadas oralmente em um período curto. Deixe fluir as opiniões dos alunos, oportunizando externarem suas aceções.

No **intervalo 3**, com duração de 1 hora-aula, os alunos recontarão alguns capítulos através de dado com cenas do livro. Para essa atividade o professor precisa do dado com cenas dos capítulos (consta nos anexos) e os alunos em grupo vão girar o dado e recontar fatos

envolvendo as imagens tiradas nos dados. Assim a turma trabalhará com a leitura, interpretação e oralidade.

Outra proposta no **intervalo 4** (com duração de uma hora aula) é a leitura da adaptação do conto “O gato preto” (2017), do americano Edgar Allan Poe, em quadrinhos, da editora Martin Claret. De acordo com as concepções de Barbosa e Rovai (2012, p. 58) :

Quadrinhos e games também podem ser excelentes portais de entrada [ou “de saída” – atividades de fechamento] para obras literárias, gêneros e autores. É possível, por exemplo, introduzir o trabalho com determinado gênero ou autor por meio de boas adaptações para quadrinhos que a indústria editorial brasileira já disponibilizou e, a seguir, ler a obra de referência ou outra obra literária do mesmo autor ou do mesmo gênero.

Sugerimos que os alunos observem a presença do gótico tanto no conto, como nos textos já lidos pelos alunos no momento deste intervalo e reconheçam que a obra nos apresenta elementos novos, como o ambiente no qual a história acontece (uma casa, local familiar e a cidade). Característica típica do Gótico Americano, que tem como cenário, ambientes simples que envolvem o entorno de um país novo, o qual não possui em sua arquitetura castelos, casas antigas com torres assombradas que caracterizam os espaços do Gótico Europeu. A presença de personagens sem identificação, a mulher submissa e frágil exposta aos maus tratos do vilão representado pelo marido (lembrando que este é o narrador e ao mesmo tempo assassino). A temática direcionada à violência contra mulher e aos animais, a alegoria do gato (que podemos considerar como opressão a uma raça). Dias (2018, p. 316) nos esclarece essas informações ao afirmar que:

“[...] uma vez que o autor faz um passeio por questões culturais que permearam práticas históricas e culturais europeias, fazendo um levantamento histórico-crítico das mesmas, ao abordar vícios e pecados daqueles povos, enquanto conduíte para o que esta pesquisa entende ser a origem e os transmissores de práticas americanas reprováveis que Poe parece investigar de modo alegórico, em “O gato preto”, o qual, na leitura de Savoy (2002) é uma alegoria da questão racial americana”

Para finalizar o trabalho com a leitura, sugerimos a realização de um café literário que consiste em um momento aconchegante, reservado para discussões espontaneas sobre obras literárias (duração de duas horas-aula). Nele, objetivamos realizar uma retrospectiva envolvendo toda a apresentação da obra, na qual cada grupo fica com um capítulo que apresentará naquele momento para toda turma. Esta apresentação do capítulo deve ser feita

oralmente e o aluno pode utilizar estratégias como: um álbum de imagens, frases em destaque, quadrinhos e paródias.

Quarto passo: 1ª interpretação – 3 horas-aula. As atividades realizadas nesta etapa objetivam, conforme orienta Cosson (2016), que os alunos apreendam o sentido global do texto, a partir do que o texto fornece, desde título, imagens até a leitura completa da obra. Neste momento suas expectativas, impressões podem ser refutadas ou confirmadas, e ampliadas. Na Sequência didática expandida, os alunos têm oportunidade de aperfeiçoar seu olhar sobre a obra a partir das contextualizações.

Este é um momento de liberdade, para que as conclusões após a leitura com a obra física possam fluir e os questionamentos do interior de cada leitor possam ser expostos, como também suas impressões. Através de um espaço que valorize o individual de cada um enquanto leitor, misturando sentimento de admiração com crítica, a partir de suas impressões pessoais, reconhecendo e valorizando a pluralidade de leituras que um único texto pode oferecer, especialmente porque como nos lembra Machado (2009, p. 98): “Creio que grande parte da vitalidade e permanência dos grandes livros não está em suas qualidades intrínsecas de forma acabada e fechada, mas no potencial de leituras que elas permitem.”

Para realização desta etapa, **neste primeiro** momento com duração de uma hora-aula, o professor irá focar nas impressões dos alunos sobre a obra. Assim, iniciará com alguns questionamentos a serem respondidos individualmente, pois como nos propõe Colomer (2008, p.23):

O jogo de interpretações é uma constatação que faz parte da aprendizagem. Combate a ideia inicial de que uma obra quer dizer apenas uma coisa, sempre e para todo mundo. Nem todo mundo entende a mesma coisa em uma obra. Não se entende da mesma maneira, dependendo do nível em que nos aprofundemos.

Sendo assim, apresentamos no quadro abaixo alguns questionamentos norteadores desse primeiro momento, que deverão ser entregues aos alunos para que cada um responda individualmente. Os alunos poderão respondê-los como perguntas e respostas ou elaborar um texto a partir das informações deste.

Quais sentimentos o livro Frankenstein despertou em vocês? Quais suas impressões sobre o comportamento do médico e de sua criatura? Como você apresentaria fisicamente e psicologicamente esses personagens? Qual a relação entre o médico e o monstro, ou seja, o que um sentia pelo outro? Como você compreendeu a relação entre esses personagens?
--

Quais suas concepções sobre “Frankenstein” após a leitura da obra?
Qual a relação do título com a obra?
Quais elementos do gótico estão presentes na obra?

E pensamos nesta atividade, comungamos com Cosson (2016), quando revela ser importante que este momento seja realizado em sala, utilizando a escrita como promotora deste questionamento. Isso, para que os alunos percebam o quanto a leitura individual da obra é importante para a construção do leitor proficiente, crítico, autônomo e protagonista no letramento literário.

Após esse trabalho com a escrita para a socialização, o professor montará um painel com as informações sobre “Frankenstein após a leitura”. Neste momento, poderá comparar os dois painéis que já foram concluídos. O do antes com o depois da leitura.

No segundo momento desta etapa (com duração de 2 hora-aula: uma para escrita e outra para reescrita), o professor propõe que os alunos através da escrita individual produzam um outro final para o livro, já que a autora não deixa claro o que aconteceu com a criatura, despertando assim, a curiosidade do leitor. Aqui os alunos terão a oportunidade de demonstrar o que gostariam que acontecesse com os personagens, interferindo nos destinos delas e refletindo sobre as consequências que suas mudanças ocasionariam.

Este é um momento de criação, no qual deve reinar a criatividade com segurança e autonomia, pois os alunos já têm conhecimento para que possam realizar a escrita com sucesso.

É importante que o professor realize a reescrita com a turma e socialize os finais propostos.

Professor! O final deve ser coerente com toda a obra.

Contextualização

São vários fatores que estão envolvidos na interpretação de uma obra. É a relação autor, leitor e texto que nos serve como norteadora, porém existem múltiplas informações por trás disso. E é partindo do texto que buscamos as informações que nos são necessárias e importantes, pois é a partir dele que vão surgindo vários contextos e, segundo Terra (2014), estes envolvem os elementos linguísticos presentes no texto (contexto), o entorno social e cultural tanto do leitor (período em que a obra está sendo lida) como do autor (período em que

a obra foi escrita), e também a interação entre esses três componentes. Portanto, a leitura contextualizada é gratificante e enriquecedora. Machado (2009, p. 99) analisa esta questão:

Um dos efeitos dessa contextualização tem a ver com a possibilidade que o leitor contemporâneo tem de incorporar à sua leitura uma grande riqueza: a lembrança de outras leituras e mais a consciência da rede literária que compõem a literatura, dos possíveis *links* que se pode fazer. E com isso também, ele passa a ser cada vez mais capaz de ler com ironia e inventiva [...].

Assim, Cosson (2016, p. 86) também valoriza a contextualização corroborando com os autores acima e detalha vários tipos como foco na primeira interpretação, e nos lembra que: “A contextualização que propomos compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. Nesse sentido, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado.”

Para tanto, é importante oportunizarmos vários olhares dos nossos alunos investigando e trabalhando com foco não só no texto, mas em seu entorno com base nas orientações de Cosson (2016). Neste trabalho, optamos por realizar cinco das contextualizações sugeridas, detalhadas a seguir.

Contextualização teórica

Nesta etapa, objetivamos estabelecer uma inter-relação entre a obra e a Biologia, a ciência da vida, que tem alcançado um grande progresso na atualidade, principalmente no campo da engenharia genética. Sobre esta etapa, Cosson (2016, p. 86) pontua:

A contextualização teórica procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra. Não se trata, porém, de fazer história das ideias, a partir do texto literário, mas sim de verificar como em certas obras determinados conceitos são fundamentais.

Como **primeira atividade**, propomos um trabalho em colaboração com o professor de ciências, para que realizem uma pesquisa sobre os avanços mais recentes na área da clonagem humana, ou seja, a criação de novos seres. Segundo Colomer (2007, p.194), a obra, dentre vários enfoques:

Também se situa como início de um novo gênero: o da ficção científica, concretamente na linha das obras que alertam sobre o mau uso da ciência. Neste sentido, é um livro que conduz com naturalidade aos debates éticos sobre os limites do progresso científico, que hoje apresentam uma inegável atualidade

Após a realização desta pesquisa, que pode ser feita no laboratório de informática, caso a escola tenha, ou em casa. O professor de Ciências realizará com a turma uma conversa envolvendo as dúvidas e descoberta dos alunos, para um melhor esclarecimento. Na segunda atividade, o professor de Português realiza em, uma hora-aula, uma discussão sobre os aspectos éticos e morais que ocasionam a criação de um novo ser. Para realização desta atividade, alguns posicionamentos sobre a obra são fundamentais. Com essa aproximação entre ciências e literatura, estamos coerentes com o que afirma Simões (2012, p. 19):

Estudos interdisciplinares e novos modos de trabalho cooperativo baseados na investigação questionam e, até mesmo, pressionam e forçam os limites tradicionalmente impostos pelas disciplinas escolares, acenando com alternativas para que a escola possa enfrentar os desafios da atualidade.

E, como discorre Giassone (1999), o romance *Frankenstein* de Mary Shelley pode ser considerado mais do que uma obra gótica, um romance fantástico, um texto de terror psicológico, uma ficção científica. Isso devido ao fato de trazer como um dos seus enfoques a problemática da evolução da ciência, de maneira a provocar uma reflexão crítica sobre até que ponto trará ou não benefícios para a sociedade. Mary Shelley mostra as consequências de tudo isso, através do que acontece com o médico Victor Frankenstein, sua família, amigos e toda sociedade, servindo como uma lição de alerta e ensinamento para todos que desafiam às leis naturais. Vale ressaltar que *O Médico e o Monstro* (1889) de Robert Louis Stevenson, assim como *Frankenstein* (1818) de Mary Shelley são obras góticas construídas *via* ficção científica, mas existem outras do mesmo gênero que se constroem por meio de utopias e distopias, dentre as quais podemos destacar o conto “Em terra de cego” (1904), de H. G. Wells.

É importante ressaltar que, segundo a autora, a ficção científica trata de acontecimentos estranhos, não explicados pela realidade naquele momento (fantásticos), mas que no futuro podem se tornar reais. E, diante de tantas evoluções vivenciadas, compreendemos o quanto essas lições nos servem nos dias atuais, fazendo-nos compreender a grandiosidade desta obra.

Instigados por todas as discussões, os alunos serão capazes de produzir pequenos textos se posicionando como se fossem o Doutor Frankenstein, explicando se criaram ou não uma fêmea para a criatura. É importante que, em seus textos, justifiquem claramente suas decisões a partir das pesquisas.

Dica ao professor: Guarde os textos construídos nesta etapa, pois serão importantes na conclusão da sequência expandida.

Como pode perceber, sugerimos 1 hora-aula para discussão e tempo indeterminado para pesquisa, pois ela pode acontecer no contra turno, em sala ou na aula de Ciências.

Nesse sentido, reconhecemos que, como constata os PCN (2000), a literatura e a disciplina de Língua Portuguesa dialogam com outras disciplinas e possibilitam um trabalho em conjunto, envolvendo temas atuais e transversais, pois estão presentes nas situações de ensino e aprendizagem como ferramenta indispensável na construção do conhecimento.

Contextualização Histórica – 2 horas-aula

Através desta atividade, de acordo com Cosson (2016), o aluno pode entrar em contato com a época em que o texto foi produzido ou com a que ele nos apresenta como pano de fundo. Para isso, é importante que o professor não faça apenas um relato sobre fatores históricos, mas busque através dela a representação de todos esses acontecimentos na obra, a partir do que ela fornece.

Com relação à *Frankenstein*, o texto nos fornece pista para compreendermos que a obra vem tratar sobre a industrialização e suas consequências, questionando a sociedade de sua época e as consequências dessa evolução desenfreada por toda a sociedade. E buscamos para esta atividade de contextualização histórica um texto que envolvesse esse mesmo teor histórico. Assim, propomos um trabalho com o poema “O tigre” (1794), do inglês William Blake. Nesse sentido, as atividades englobam as habilidades de leitura, oralidade, escrita e comparação entre os textos, alinhando-se com Barbosa e Rovai (2012, p. 51):

[...] leitura não é um hábito, uma ação que repetimos irrefletida e automaticamente. A leitura é uma prática social, refletida, sentida, fruída, que precisa ser internalizada e fazer sentido. É bem verdade que quanto mais experiência significativas progressas o aluno tiver com a leitura, melhor.

Para a realização da contextualização histórica, inicialmente, o professor realiza com a turma a leitura do poema “O tigre”, tendo, como foco, o exercício da oralidade dos alunos, com o objetivo de estabelecer relações entre o poema e a obra, pois ambos tratam da revolução industrial. Assim, o professor separa os alunos em grupo e sugere que eles respondam os questionamentos abaixo, através da comparação entre os textos.

Questionamentos:
 Como ocorre a criação do tigre e da criatura? Por quem são criados?
 Como as obras tratam o natural e o artificial?
 Como as pessoas encaravam a substituição do homem pela máquina? Como a reação das pessoas com relação as criações está relacionada a isso?
 Qual reação dos criadores?
 Como o desenvolvimento científico é visto nas obras?
 Ao criticar a sociedade em que vivem os autores projetam seus medos e anseios. Como eles gostariam que a sociedade voltasse a ser, ou seja, quais são suas utopias?

Após resolvidos os questionamentos, os alunos realizarão uma roda de conversa sobre todas essas discussões. Suas associações podem ser justificadas com trechos da obra. A seguir, apresentamos um quadro com as possíveis reflexões que podem surgir a partir desses questionamentos, com base no que nos propõe Giassone (1999).

Tanto o tigre como a criatura são criados pela mão humana, por um ser mortal, capaz de desafiar a ordem da natureza. O primeiro, fruto do martelo, da fornalha e da bigorna (elementos resistentes). Enquanto o segundo, construído a partir de restos de pessoas humanas costurados, e animado com o auxílio da eletricidade (avanço da ciência com tecnologia).

Podemos realizar uma comparação entre a escolha do animal. Blake escolhe um tigre, animal gigante e feroz, difícil de ser domado para representar a criação humana (artificial). Assim cria como resultado da evolução tecnológica, um ser disforme ao afirmar “Traçar-te horrível simetria?” “Que mãos e que pés horrendos?” (L 4, 12), enquanto que o natural poderia ser representado por um cordeiro animal considerado dócil e submisso (uma criação divina).

A criatura apresenta características que o diferenciam de toda a humanidade. Um ser enorme, monstruoso, desfigurado. Uma criação imperfeita do ser humano. Ocasionalmente espanto quando comparado com todos os outros seres da criação divina. E seu próprio criador afirma “Oh! Nenhum mortal poderia suportar o horror daquele semblante. Uma múmia ressuscitada não seria tão medonha quanto aquele infeliz.” (SHELLEY, 2017, p. 76).

Em o tigre, reconhecemos a indignação com quem teria sido capaz de criar aquela “máquina” e isso fica claro quando questiona “Que arte e braço puderam então” / “Torcer-te as fibras do coração?” “Que olho ou mão imortal ousaria” / “Traçar-te a horrível simetria?” (L 9, 10, 23, 24). Assim o autor deixa claro que a convivência com esse ser causa medo e indignação. Podemos então inferir que a sociedade da época não acostumada com as máquinas, com a evolução também estranhava e acreditava ser algo espantoso.

A criatura em *Frankenstein* também representa a “máquina” ou criação humana, o diferente e desconhecido causando repulsa e medo. Como nos revela a passagem do texto narrada pela própria criatura “Quem poderia descrever o horror e a consternação deles ao me ver? Ágata desmaiou, e Safe, incapaz de socorrer a amiga, saiu correndo do chalé. Félix veio em minha direção e, com uma força sobrenatural, apartou-me de seu pai [...]” (SHELLEY, 2017, p. 143), ostrando o progresso na indústria e na ciência de forma negativa.

Em ambos os textos depreende-se que os criadores não ficaram satisfeitos, pois em o tigre ele é questionado e para maior decepção sua obra é comparada com uma obra perfeita: “Sorriu ele ao ver teu feito?” / “Fez-te quem fez o Cordeiro?” (L 19, 20) O doutor Frankenstein também é atormentado e decepcionado pela sua criação desde quando termina seu feito, isso é perceptível em sua narração “Desejara esse projeto com um ardor que em muito excedia minha moderação; mas agora que terminara, a beleza do sonho se desvaneceu, e meu coração estava repleto de desgosto e horror. Incapaz de suportar o aspecto do ser que criara, corri para fora do cômodo [...]” (SHELLEY.2017, p. 75).

As obras fazem uma crítica à industrialização, questionando suas invenções, projetando medo com relação ao futuro. Criticam a ciência e evolução, mostrando as consequências trágicas que tudo isso pode trazer para seu criador, como para humanidade (isso fica claro na obra *Frankenstein*). Já em “O tigre,” o autor questiona o próprio criador, interrogando se estaria satisfeito, objetivando despertar a angustia e medo sobre como será um mundo no qual o homem (criação divina) é substituído pela máquina (através da alegoria do tigre).

Reconhecemos que, na obra “O tigre”, o autor revela seu desejo de voltar ao passado, um período anterior a industrialização que constituiria uma sociedade ideal, mais justa e humanitária. Em *Frankenstein*, a autora projeta seus anseios na busca pelo retorno da sociedade familiar suas tradições.

Contextualização poética

O objetivo desta etapa é o trabalho com a tessitura do texto, ou seja, sua estrutura, para que, através destes elementos, o aluno possa compreender porque o autor utilizou tais elementos na construção do seu texto, qual a função que esses elementos apresentam para o desenvolvimento da obra, realizando assim, não apenas uma mera identificação, mas uma análise a partir dessas informações. Cosson (2016, p. 88) assinala que “Na contextualização poética, o que se busca observar é a economia da obra, como ela está estruturada, quais os princípios de sua organização.”

Para tanto, elaboramos dois tipos de atividades. Uma envolvendo a análise da narrativa com foco nos seus elementos constituintes, pois acreditamos ser necessário reintegrar os alunos sobre conceitos e funções destes, para que posteriormente possam analisar a estrutura da obra e sua relação com a interpretação. Outra, com uma interpretação do texto a partir de elementos do gótico.

Primeira atividade:

As atividades que serão propostas a seguir são complementares e devem estar interligadas, para que os alunos, através desta conexão, possam realizar uma análise geral da obra. Acreditamos que os alunos do 9º ano já possuem um conhecimento elementar sobre os termos que compõem a narrativa, mas optamos por ampliar esse repertório envolvendo a obra

estudada. Para isso, neste primeiro momento, utilizamos a obra “A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração” (2002), de Yves Reuter.

Ressaltamos que esta obra constitui informações teóricas e os alunos não precisam saber definições ou nomenclaturas, mas reconhecer estes elementos na obra. Porém, é importante que o professor tenha um repertório aprofundado sobre o assunto, para que ele possa orientar seus alunos de forma consciente, notadamente porque comungamos com a opinião de Costa (2007, p. 96), quando pondera:

Cabe não esquecer que todo trabalho de formação de leitores para literatura não pode, em momento algum, menosprezar ou deixar em segundo plano o papel do professor enquanto mediador e enquanto exemplo de leitor [...].

Sugerimos, então, que, se possível, o professor realize a leitura completa da obra *A Análise da Narrativa: o texto, a ficção e a narração* (2002), de Yves Reuter.

Esta primeira atividade (com duração de 2 horas aula) será realizada em duplas. O professor irá propor alguns questionamentos com foco em três níveis: ficção, narração e criação do texto. Os alunos responderão de acordo com a obra e para que os alunos consigam identificar os elementos é importante que o professor esclareça todas as etapas de análises.

Iniciamos pela Ficção, que, segundo Reuter (2002, p. 27), é definida assim: “A ficção designa o universo encenado pelo texto: a história, as personagens, o espaço-tempo. Ela se constrói progressivamente, seguindo o fio do texto e de sua leitura”.

As ações na história ocorrem internas às personagens ou externas a elas?
 Como essas ações estão organizadas na obra?
 Como acontece o estado inicial, transformação desse estado, dinâmica (fatos do desenrolar da história), resolução (ou busca de modificação) e estado final?
 Como são apresentadas as personagens: de maneira simples, focalizadas ou como narradora? Relacione quais se enquadrariam em cada tipo com pequenas justificativas (Neste momento explique aos seus alunos o que seriam esses modelos de personagens)
 Como a narrativa ocorre, que técnica a autora utiliza com relação ao tempo?
 O que os espaços representam, associando estes aos acontecimentos.
 O nome da personagem a identifica e defini-a. Qual o sentido existente o fato da criatura não possuir um nome? (Professor temos esclarecimento no quadro abaixo)
 O que a autora oportuniza o leitor perceber através da narrativa do médico e da criatura?

Esclarecimentos sobre alguns elementos da narrativa de acordo com Reuter (2002, p. 103):

“[...] a personagem poderá ser situada na ficção de “maneira simples”: vemo-la dizer, agir, fazer de maneira mais ou menos importante [...]. Mas ela poderá também, constantemente ou não, ser focalizadora: a perspectiva passará por ela e se terá a impressão de perceber o universo ficcional e as outras personagens pelos seus olhos. Por fim, ela poderá ainda, constantemente ou não, ser narradora:

será pela “sua boca” que se conhecerá a história, será ela quem narrará no texto.” (2002, p. 44)

“[...] o nome é de algum modo a unidade de base da personagem, aquilo que a sintetiza de maneira global e constante. Identifica a personagem e a distingue das outras. Cada menção ao seu nome equivale a lembrar o conjunto de suas características.” (2002, p. 102)

“[...] o nome funciona em interação com o ser e o fazer das personagens. Chama-se esse fenômeno de motivação do nome, o que em termos concretos significa que de algum modo o nome prefigura o que é e o que faz a personagem.”

Após os alunos responderem todas essas questões, o professor abre espaço para uma discussão em círculo com a turma. Neste momento, os alunos poderão comparar suas respostas com as dos colegas e aperfeiçoar suas opiniões. Isso favorecerá um trabalho com as reações e respostas da turma.

Segunda atividade:

Nesta atividade, os alunos realizarão uma análise da obra com enfoque no gótico e para isso utilizarão conhecimentos que adquiriram durante toda a sequência literária. O professor dará a oportunidade de expressão a cada um para que possam revelar suas apreensões para toda turma, como também fará intervenções pertinentes quando perceber alguma dificuldade. Dessa forma, segundo Rangel (2009, p. 26/27), o professor estará atuando como:

[...] o facilitador do aprendizado da leitura, intervindo em situações pontuais, sem impor um fazer padrão, favorecendo a troca de opiniões entre os alunos para que as proposições e as contradições surjam e aí, sim, colaborar com alguma informação que faça avançar a hipótese formulada pelo grupo.

Para isso, de início, solicitará que os alunos expliquem quais os elementos góticos presentes na obra, preenchendo a tabela abaixo com essas informações. Depois cada um apresenta suas opiniões e, após todos se expressarem, só então, o professor junto com a turma elabora uma tabela com as proposições mais “pertinentes”.

Elementos do gótico	
Motif do duplo na obra	Quem representa?
Objetivo do protagonista	Qual era o objetivo do médico?
Herói ou vilão	Quem representa o herói e quem representa o vilão?
Sonhos	O que representam os sonhos na história?

Ambientes	Qual a relação dos ambientes com os sentimentos, o psicológico dos personagens?
Múltiplas narrativas	Como ocorrem as narrativas na obra?
Loucura	Como é representada a loucura na obra?
Mulheres	Qual o papel da mulher na obra. Como ela é vista?
O diferente	Como as pessoas tratam a criatura por ela ser diferente?

Dica ao Professor: esta etapa tem como duração 1 hora-aula.

Uma possível interpretação das atividades 1 e 2

A partir de todos esses questionamentos, uma possibilidade de conclusão é que as ações na maioria das vezes estão voltadas para o interior das personagens, apresentando seus posicionamentos, sentimentos e emoções, principalmente com referência ao capitão, criatura e ao médico. Isso ocorre pelo fato de serem narradores e, como tais, em alguns momentos também demonstra suas impressões sobre outras personagens que nos são apresentadas pela sua ótica e só existem a partir da sua fala.

A obra estrutura-se a partir de uma mistura entre narrativas e textos epistolares como carta e diário, propiciando perceber que no momento da narrativa os fatos já haviam acontecido e o narrador poderá ter naquele instante outra visão sobre os fatos. Temos então a construção iniciando com a narrativa do comandante Walton, relatando já o final da história, através do que o médico já doente e prestes a morrer lhe revela. Para isso, ele utiliza cartas enviadas a sua irmã.

Em seguida, temos a narrativa do médico que, pelo seu ponto de vista, revela como tudo aconteceu, possibilitando dividirmos sua narrativa em quatro fases distintas. Na primeira, temos suas lembranças da infância e adolescência em Genebra. Momento repleto de felicidade, amor e estabilidade familiar e emocional. Na segunda, anos de estudos em Ingolstadt, com afincamento e dedicação para criação de sua obra, onde isola-se da família e de toda sociedade, mergulhando em solidão e obsessão. Este momento finaliza com a criação do monstro e sua rejeição ou decepção, após tanto esforço. A terceira compreende a morte de seu irmão William até a de Elizabeth. Percebemos aqui a vingança da criatura e o início do desespero do médico pela perda do irmão e por não poder provar a inocência de sua amiga. Nesta fase, temos a destruição de sua família, o que causa o isolamento do médico de seus

entes queridos, enfraquecendo-o. Na quarta última parte, temos sua solidão absoluta, pois todos já estão mortos, não tendo mais como ser feliz e reina apenas seu desejo de vingança.

Temos também as narrativas da criatura, que nos revelam seus sentimentos e emoções, mostrando-nos como era puro e ingênuo no início, como viveu isolado esperançoso de encontrar carinho e afeto, mas o que recebe é desprezo e repúdio até mesmo de seu criador. Assim, passa a buscar vingança para que sinta todas as emoções que sente.

A partir de todas essas narrativas, reconhecemos as transformações que ocorrem do início até o fim da obra. No início harmonia, amor, união, felicidade, sossego e estabilidade psicológica e familiar e no final dor, solidão, desespero, angústia, colhendo frutos do que plantou. (no caso do médico).

Reconhecemos então, que o *motif* do duplo pode ser representado pelo médico Frankenstein e pela sua criatura. O médico, em sua ânsia pelo conhecimento age de forma desenfreada, sem pensar nas consequências, mas ao mesmo tempo não revela seu ato para sociedade, escondendo-se e isolando-se. Enquanto que a criatura revela sua índole como selvagem sem medo do olhar social, sendo considerado como monstro.

Temos esses três narradores e também personagens que só existem a partir da narrativa destes, tais como, a família do médico, a família observada pelo monstro. Isso ocorre com uma narrativa que inicia do final, parte para o princípio e se desenvolve oscilando entre o ponto de vista do médico e do monstro. Podemos dizer que o médico representa a ciência, sabedoria, evolução e a criatura o desconhecido, o rejeitado, as consequências de toda essa evolução científica.

Podemos destacar o papel da mulher que representa a esperança de uma sociedade melhor, através da construção da família. Porém, é marginalizada, indefesa e vítima das atitudes do homem.

Os sonhos nos revelam os segredos profundos da alma humana, através dos tormentos do médico aterrorizado com seu próprio feito. Neles sua consciência fala de maneira que o deixa tão perturbado a ponto de questionarmos sua saúde mental.

Os ambientes indicam isolamento, solidão, são frios e aterrorizantes. Como, por exemplo, podemos citar a floresta à noite, cavernas, o oceano na imensidão do gelo e o próprio laboratório do médico.

Em se tratando de desconhecido, é importante lembrar que a criatura não possui um nome, portanto, ele é alguém que ninguém conhece, nem mesmo seu criador. Vive vagando e rejeitado por ser diferente do padrão que são acostumados a ver, pois sua aparência causa horror e as pessoas não estão acostumadas a aceitar com facilidade aquilo que não conhecem.

Porém o mostro possui a aura do bom selvagem, tão difundido por Rousseau. Corrompido pela sociedade, não entende o porquê de tanta raiva, rejeição, medo que causa nas pessoas, pois tenta se aproximar delas e não consegue, passa assim a ser apenas selvagem, sendo levando ao crime.

Logo, podemos concluir que a obra de Mary Shelley manifesta certos incômodos com a forma com que as elites tratavam a questão social na época, o que ela trabalha muito bem nas entrelinhas do texto. A arrogância social, a afetação nas feições e a falta de solidariedade constroem seus próprios monstros sociais. A autora pretende então lembrar que o homem, em sua ânsia de aperfeiçoar a si mesmo e seu mundo, não pode perder a sensibilidade, mas sim equilibrar meio e fim. Talvez quisesse também apontar metaforicamente, que a sociedade tivesse sim que avançar, mas que precisava ter medo do que estava por fim. Medo da industrialização, do que poderia vir com ela de bom ou ruim.

Contextualização Crítica

Na concepção de Cosson (2016), esta etapa nos oferece a oportunidade de entrar em contato com textos que já foram produzidos com base na obra em estudo, para que possamos ampliar nossos horizontes de interpretação, aperfeiçoando nossas considerações sobre o texto. Para isso, o autor aponta que “O confronto de leituras no tempo e no espaço é um diálogo poderoso de letramento literário. Ele nos dá a dimensão do tempo e do leitor que as obras carregam consigo no universo da cultura” (COSSON, 2016, p. 88).

Então, julgamos conveniente que o professor junto com a turma realize a leitura compartilhada do capítulo intitulado “Frankenstein vive!”, integrante do livro *O mosaico de Frankenstein*, de Ana Claudia Giassone, estabelecendo uma conexão entre eles, pois como nos diz Lemov (2011, p. 323):

Ao fazer conexões, os alunos são acostumados a pensar em maneiras como o texto que estão lendo é análoga a uma experiência prévia ou familiar. Os leitores podem fazer a conexão com um outro texto(uma conexão texto-a-texto), com o mundo (texto-ao-mundo) ou com eles mesmos (texto-a-si).

Durante a leitura o professor instigará para que os alunos opinem dizendo se concordam ou não com o texto. Uma conversa, com foco na reflexão. Neste capítulo, a autora mostra como *Frankenstein* faz parte da memória das pessoas até os dias de hoje, mas isso acontece podemos dizer modificado. O monstro do nosso imaginário é bastante difundido e o

presente nas adaptações representado na maioria das vezes de forma cômica, dando um novo rumo ao seu contexto original. São vários exemplos dessas situações que a autora apresenta.

Em seguida, enfatiza que essas relações têm muito mais relação com o filme “Frankenstein,” de James Whale, do que com a obra de Mary Shelley. A autora retoma informações sobre a criação de uma obra assustadora que até hoje consegue causar espanto nas pessoas e relata também que o mito ainda permanece vivo no imaginário da humanidade, mesmo um pouco distorcido. Ela finaliza com uma explicação sobre o destino do capitão Walton:

[...] o retorno de Walton, *oculto no texto mas explicitado em sua própria existência*, é a razão de ser do romance, pelo menos no que se refere a seu caráter pedagógico: só faz sentido termos *Frankenstein* como exemplo de uma rota a não ser seguida se acreditarmos que ainda é possível chegarmos, como Walton, a um porto seguro (GIASSONE, 1999, p. 99 e 100).

Professor! Durante essas discussões as impressões dos alunos sobre o destino do capitão, elaboradas no quarto passo dessa sequência (primeira interpretação) irão surgir e devem ser valorizadas. Esta etapa tem duração de duas horas-aula.

Contextualização presentificadora

Segundo Cosson (2016) essa contextualização tem como foco estabelecer uma relação entre a obra que está sendo lida com a realidade do aluno. Então, optamos por trabalhar com uma escritora do gótico brasileiro, Júlia Lopes de Almeida, para que através dela, possamos reconhecer a existência de obras com características góticas em nossa sociedade. Com um olhar voltado para vivências da sociedade do nosso país, pois segundo Vinhais (2009, p. 25): “A leitura, [...], para ser uma experiência, precisa ser vivida como um acontecimento na vida do aluno. Para que assim seja, o sujeito leitor precisa reconhecer que a leitura faz parte da sua história de ser no mundo”.

Para tanto, sugerimos três etapas com duração total de 08 horas - aula. A primeira com o tema “Deixa que eu conto” é direcionada ao prazer estético com leitura de alguns contos de *Ânsia Eterna*. A segunda, uma análise do conto “As rosas” a partir das características do gótico feminino. E, na terceira, uma proposta com as músicas “Ai, que saudade da Amélia” de Ataulfo Alves e Mário Lago, “Desconstruindo Amélia” de Pitty e “Mulher (sexo frágil)” de Erasmo Carlos.

Primeira etapa- duração de 02 horas-aula

Neste atividade intitulada: *Deixa que eu conto*, propiciamos um momento no qual os alunos terão contato com a autora Júlia Lopes de Almeida através da leitura e reconto de alguns de seus contos góticos. Nosso objetivo está direcionado a despertar nos alunos um prazer estético, visando o despertar uma busca autônoma e detalhada sobre a autora e outras obras, por parte do discente.

Assim, instigamos a sedução nesse primeiro contato para que, posteriormente, possamos nos aprofundar no entrelaçamento do texto, desvendando seus mistérios e reconhecendo nossas vivências. Faremos isto observando o que nos diz Jouve (2012, p. 46): “Na ausência de prazer estético, não existe, de fato, razão alguma para manter, ou para se engajar na relação com a obra de arte.”

Inicialmente, sugerimos que o professor apresente de forma sucinta informações sobre a autora. Isso pode ser realizado oralmente ou através de slides. Consideramos este momento relevante devido a importância da autora para nossa literatura, principalmente no que concerne ao feminismo e ao gótico, pois como nos aponta Moreira (2003, p. 56):

Entre as figuras femininas ilustres mais influentes nas letras, na virada deste século [o dezenove para o vinte], destacamos, entre nós, a voz batalhadora e incansável de Júlia Lopes de Almeida a qual, propositalmente, apropria-se do valor atribuído à mulher-mãe para exigir a emancipação intelectual desta “menor”, desta “marginalizada.

Para este momento de apresentação da autora, o professor também poderá expor em sala cartaz com foto da autora. Como também poderá realizar a leitura de uma crônica da escritora Cecília Meireles sobre a autora, cujo título é “Dona Júlia”. Tanto a foto como o texto constam na tese de doutorado de Salomoni (2005).

Após uma breve apresentação da autora, a turma deverá ser dividida em grupos. Cada grupo realizará a leitura de um conto diferente. Dentre os contos da obra *Ânsia Eterna*, sugerimos neste momento, a leitura destes: “Os Porcos”; “A Rosa Branca”; “E os Cisnes?”; “Sob as estrelas”; “A Casa dos Mortos”, “O Redentor”, “Incógnita” e “O último raio de luz”. Os grupos realizarão a leitura de seu conto e farão um desenho a partir do texto.

Quando todos terminarem seus desenhos, a turma montará um varal com eles. Para socialização de todos os contos, cada grupo, a partir do seu desenho, contará sua história, colocando suas impressões, pois como sugerem os PCN (2000, p. 51-52):

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos.

É pensando em oportunidades como estas que neste momento transformamos nossos alunos na voz do narrador e eles podem utilizar de todas as artimanhas para contar sua história. Como por exemplo: fazer pequena encenação, fazer questionamentos com base nos desenhos para que juntos reconstruam a história, ser um contador adequando sua voz aos personagens. É importante que fiquem bem à vontade na sua escolha. Porém estabeleça com a turma um tempo para as apresentações.

Professor! Para esta atividade alguns materiais são necessários. Tais como: cartolina, papel A4, lápis de cor, porosas, varal, pregadores. Organize tudo com antecedência com sua turma.

A seguir encontram-se informações sobre a autora e algumas de suas obras. Ressaltamos, porém, que estas informações podem servir como norte para apresentação do professor.

Sobre a autora:

“A redescoberta de Júlia Lopes de Almeida e de sua produção, além de muitas outras “esquecidas” mulheres de letras, ocorreu nas últimas três décadas do século XX, notadamente no meio acadêmico e particularmente nas áreas de Ciências Sociais e das Letras. Os trabalhos mais recentes envolvendo a escritora, com pesquisas minuciosas, no país e no exterior, estão revelando a riqueza de sua produção e a importância dela no contexto em que vivia e no qual procurava influir. Além de abrir campo para discussões sobre visões de mundo diferentes e modos diferenciados de traduzi-las, a crítica feminista acabou criando vários impasses, dentre eles a discussão a cerca do “valor” das obras escritas por mulheres e a busca de referencial teórico que se mostrasse pertinente para a análise que das peculiaridades que a expressão dessas apresenta.” (SALOMONI, 2005 p. 02)

Júlia Valentina Silveira Lopes nasceu no dia 24 de Setembro de 1862 na cidade do Rio de Janeiro. Filha de Dr. Valentim (médico e educador) e D. Antônia Adelina (música e professora). Viveu em um ambiente das letras, pois sua família possuía o Colégio de Humanidade. Foi então alfabetizada no berço familiar pela sua mãe e por sua irmã Adelina (professora e poetisa). Sabia falar francês e estudou também o inglês (SALOMONI, 2005)

Gostava de ler obras de autores franceses tais como Balzac, Collete, Rostand entre outros. Nos portugueses interessava-se por Garret, Herculano e Eça de Queiroz; já entre os ingleses dava destaque ao seu interesse pelas obras de Shakespeare (Idem, 2005).

Segundo Salomoni (2005), Júlia Lopes de Almeida iniciou seus trabalhos na poesia como aponta o texto abaixo escrito pela autora: “Pois eu em moça fazia versos. Ah! Não imagina com que encanto. Era como um prazer proibido. Sentia ao mesmo tempo a delícia de os comprar e o medo de

que acabassem por descobri-los. Fechava-me no quarto bem fechada, abria a secretária, estendia pela alvura do papel uma porção de rimas. [...] A mim sempre me parecia que se viessem a saber desses versos em casa, viria o mundo abaixo”. (Entrevista realizada com a autora por Paulo Barreto no momento literário, s/d).

Como percebemos seus primeiros escritos não tinham a intenção de serem revelados. E foi quando tinha dezenove anos que escreveu a pedido de seu pai sua primeira crônica intitulada *Gemma Cunibert*. Sendo publicada em 1881 pela *Gazeta de Campinas*. (Idem, 2005)

Foi em 1886 que a autora lança suas duas primeiras obras em forma de livro e vários contos e crônicas. Sendo a primeira escrita junto com sua irmã Adelina. Uma obra composta de contos em verso e prosa, intitulada por “*Contos Infantis*”. E a segunda “*Traços e Iluminuras*” também continha contos. (Idem, 2005)

Em 1887 casa-se com Filinto de Almeida e, como nos mostra Salomoni (2005), esse fato propicia mudanças tanto em sua vida pessoal como quanto escritora. A autora afirma “[...] em 1887. Esta data é bastante significativa, pois neste mesmo ano, na capital portuguesa, em 28 de novembro, casou-se Júlia Lopes com o lusitano residente no Brasil, Filinto de Almeida. A partir deste momento, a produção artística e jornalística multiplicou-se, passando a autora a assinar Júlia Lopes de Almeida, ficando conhecida pela alcunha de Dona Júlia, com a qual era saudada pela crítica, pelos amigos, pelo público” (SALOMONI, 2005 p. 26).

Em 1888, inicia a publicação de seu primeiro romance *Memórias de Martha*, como folhetim pela *Tribuna Liberal* do Rio de Janeiro. Como podemos perceber, a autora escreveu obras que envolvia vários gêneros como pontua Salomoni (2005, p. 31): “O fazer literário de Júlia Lopes resultou num rol de obras multiplicado pelas diversas categorias que a levaram a exercer o ofício de ficcionista, publicista, dramaturga, cronista, conferencista por cinquenta e três anos, legando um patrimônio considerável para a literatura e a cultura brasileira.”

Com relação à temática abordada nas obras da autora reconhecemos a mulher como foco crucial e, como nos aponta Salomoni (2005, p. 50): “Assim, cria Júlia Lopes de Almeida sua galeria feminina, cada uma com uma “missão” social que acentue sua importância na sociedade. E embora pareça concordar com as imposições da sociedade em relação ao comportamento da mulher em que expressões da ordem de “com o seu instinto de mulher” (*Cruel Amor*, p. 142); “destino de mulher” (*A Intrusa*, p. 178); “missão de mulher” (*A Falência*, p. 135) reforçam essa posição, ela mostra, através das personagens, que há uma luta sutil entre essas e o elemento masculino, ao contrapor expressões do tipo “autoridade de homem” (*A Falência*, p. 339); no seu orgulho de homem (idem, p. 254); “trabalhos de homem” (*Cruel Amor*, p. 166); “vontade de homem” (idem). Essas embora possam ser identificadas como clichês da época, revelam a contenda e parecem ali ter sido colocadas como forma de aliciar o leitor e estimular sua crítica”.

Suas obras nos trazem à tona a realidade da vida dos brasileiros através do enfoque do papel da mulher principalmente nos apresentando como era a vida da família naquela época. E como nos expõe Santos (2017, p. 69): “De fato, a maior parte da obra da escritora carioca versa sobre temas domésticos. E é por esse viés que a obra de Júlia Lopes de Almeida se relaciona com o Gótico feminino. Em *Ânsia Eterna*, a escritora utiliza-se da poética gótica para descrever espaços narrativos, situações aterrorizantes e, principalmente, representar ansiedades relativas ao universo feminino.”

Caro professor! Todas essas informações fornecidas sobre a autora servem como suporte para estas atividades. Lembre que a autora deve ser apresentada de maneira que não necessite de muito tempo.

Segunda etapa- duração de 02 horas-aula

Esta atividade será voltada para análise do conto “As rosas” da mesma autora que trabalhamos na proposta anterior. Porém, nela, os alunos terão um olhar aprofundado para as características do gótico feminista presente na obra e é necessário que eles reconheçam como

elas estão presentes e articuladas na construção do texto. Nessa perspectiva, buscamos apoio nos estudos realizados por Santos (2017), o qual esboçamos abaixo uma breve descrição sobre o que nos propõe a autora com relação as características típicas do gótico feminista e serão imprescindíveis para nossa análise.

“No Gótico feminino, as convenções góticas são utilizadas como um mecanismo para explorar, na ficção, as insatisfações, ansiedades e conflitos vivenciados pela mulher em um mundo dominado por valores patriarcais. Para tal feito, essas narrativas apresentam uma série de características singulares, como i) a adoção de uma perspectiva feminina; ii) uma protagonista mulher; iii) um ambiente doméstico como principal espaço narrativo; iv) o homem como elemento transgressor; v) um enredo que revela segredos do passado e vi) uma trama que destaca a violência e a opressão da qual as mulheres são vítimas” (SANTOS, 2017 p. 36).

“A heroína possui um papel de destaque entre os personagens arquetípicos da ficção gótica. Ela representa valores morais, como a virtude, a pureza e a bondade, enquanto o vilão gótico encarna vícios – o ódio, a ambição, e apresenta um comportamento transgressivo” (SANTOS, 2017 p. 39).

“[...] o papel do vilão é fundamental, já que ele funciona como o negativo das personagens femininas” (SANTOS, 2017 p. 42).

“O âmbito doméstico constituiu-se como espaço privilegiado dos romances de autoria feminina, e a ele foram adicionados a mesma maquinaria gótica outrora utilizada para caracterizar os castelos medievais” (SANTOS, 2017 p. 43).

“[...] no Gótico feminino o homem transgressor é a principal ameaça a ser enfrentada pela protagonista” (SANTOS, 2017 p. 47).

“O vilão gótico também compartilha características com os antagonistas dos romances sentimentais e do melodrama. Esses personagens representam o mal existente em nossa sociedade, como comprovam seus atos, que caracterizam como transgressões à ordem [...]” (SANTOS, 2017 p. 47).

“A motivação para esse tipo de comportamento transgressor encontra-se nas emoções extremas que dominam tais personagens. Motivados por ciúme, por ambição desmedida ou por desejo de vingança, eles desconhecem limites para as suas crueldades: a virtude cede ao vício, a razão ao desejo e a lei à tirania (Cf. BOTTING, 1996. P. 5 *apud* SANTOS, 2017 p. 48).

“Entre os elementos característicos do Gótico, o estabelecimento de uma relação fantasmagórica como um recurso para a produção de suspense nas narrativas. Crimes como usurpação de heranças, os assassinatos, os incestos e os estupros, entre outras transgressões, retornam ao presente como forma de aterrorizar os personagens da narrativas, sejam eles suas vítimas ou seus executores” (SANTOS, 2017 p. 51).

“Os mistérios e crimes dos enredos góticos ganham maior potencial de aterrorizar os leitores quando apresentados por meio dessa representação fantasmagórica do passado. A poética gótica tem retratado ficcionalmente as experiências mais sombrias do ser humano, e no caso do Gótico feminino, como temos defendido, a afinidade criada pela escrita feminina e a poética gótica concebeu uma tradição ficcional especializada em expressar os horrores relacionados ao universo feminino.” (SANTOS, 2017, p.53).

Para encaminhamento desta atividade, sugerimos que, primeiramente, o professor proponha a leitura silenciosa do conto pelos alunos, após isto, forme duplas e entregue alguns questionamentos impressos envolvendo essas características. Quando os alunos tiverem resolvido os questionamentos, socializarão suas impressões através de uma roda de conversa.

Neste momento, os alunos discutem suas opiniões defendendo o porquê da sua interpretação. É importante lembrar que várias análises podem aparecer e é o texto que nos fornece pistas para as mais pertinentes e não para uma única e definitiva. Esta atividade permite ao aluno interagir sobre o texto e, como nos diz Colomer (2007, p. 66):

Se deixarmos que falem sobre os livros e se os ouvimos, poderemos saber também se usam, realmente, os conceitos e as palavras que lhes foram dados para interpretar suas leituras ou se esse é um conhecimento reservado unicamente para prova. Ensinar a falar, a argumentar, a usar a metalinguagem literária é uma das linhas básicas do ensino da literatura na escola.

Professor, antes de todo este trabalho com os alunos explique de forma sucinta as características do gótico feminino. Você poderá até citar como exemplo informações dos textos já trabalhados para facilitar a compreensão dos alunos.

Sugerimos os seguintes questionamentos:

Quem narra a história?

Em que ambiente acontecem os fatos?

Como podemos caracterizar o jardineiro?

Quem representa o vilão na história?

Como a mulher é representada no texto?

Qual o motivo que leva o pai cometer tal ato?

No final não sabemos o destino da patroa. O que você acha que ela deve fazer?

Somos cientes, como já mencionamos, de que podem surgir respostas variadas para alguns questionamentos. No entanto, reconhecemos que temos um conto narrado por uma mulher, com certa curiosidade, pois questiona o que acontece sem pensar em consequências. A narradora inicia a história nos apresentando seu jardineiro como um homem esquisito e que era considerado pelos outros alguém suspeito. Porém, por ser reservado e cuidar das rosas com empenho e dedicação, ela considerava seu comportamento como consequência da vida difícil que levava. Seu jardim estava como nunca lindo e maravilhoso e em breve repleto de rosas vermelhas.

Porém, de repente, tudo muda o percurso da narrativa e na manhã que acreditava deparar-se com suas belas flores, nada encontra de rosas, apenas folhas. Mostrando mais uma vez sua inquietude, a narradora tenta descobrir o que aconteceu e convoca o jardineiro, que

aparece desfigurado com o vermelho das rosas misturado ao sangue de corpo e até mesmo de sua própria alma. Mesmo assim ela quer saber o que aconteceu, exita um pouco, mas vai em busca de resposta acompanhando o jardineiro até o quarto dele. Ai sim ocorre o desfecho, pois lá temos um final surpreendente com todas as flores espalhadas sobre o corpo da filha que ele tinha assassinado.

O ambiente da narrativa é familiar, um jardim, uma casa de família e o quarto do próprio pai. Este representa tranquilidade, segurança e confiança. Porém, não é o que acontece e é nele onde conjecturamos ameaças na vida das mulheres tanto na vítima como da narradora, pois no final não sabemos o que aconteceu com ela.

Com relação ao vilão, podemos dizer que é representado tanto pelo marido que agredia sua esposa como pelo pai que chega a um estágio de assassinar a própria filha. Figuras que representam socialmente amor e cuidado. Podemos interpretar esse pai com duas visões. A de um carrasco, capaz de assassinar sua própria filha por não viver só para ele, mas também podemos reconhecer nele a figura de um pai que não consegue mais ver sua filha sofrer e decide tirar a vida dela com suas próprias mãos. Isso como prova de amor doando o que tem de melhor suas rosas, purificando assim a alma de sua filha com o vermelho das rosas ao mesmo tempo que mancha a sua com o vermelho do sangue do assassinato da própria filha.

Terceira etapa- duração de 04 horas-aula

Nesta etapa realizaremos de forma lúdica um trabalho voltado ao papel da mulher através da sua representação nas obras trabalhadas. Para isso, utilizaremos três músicas de épocas diferentes, aproximando o olhar do nosso aluno para vivências reais, pois como nos mostra (JACOMEL; PAGOTO, 2009, p. 120): “[...] toda canção veicula uma ideologia que pode influenciar o público consumidor e legitimar culturas que perpassam as gerações”

Para que este momento seja atrativo, é importante que o professor, com antecedência, prepare o espaço da sala com toda uma decoração envolvendo a temática, tais como: fotos dos cantores, discos de vinil (caso tenha), trechos da música ampliados e fixados nas paredes e painel com um pouco da história de cada cantor ou compositor como desejar.

As músicas que nortearão toda atividade são: “Ai, que saudade da Amélia” de Ataulfo Alves e Mário Lago, “Desconstruindo Amélia” de Pitty e “Mulher (sexo frágil)” de Erasmo Carlos. Após toda ornamentação da sala, em um primeiro momento, os alunos assistirão vídeos delas e depois em coletivo cantarão todos juntos.

Professor! Esses vídeos podem ser encontrados em:

<https://www.youtube.com/watch?v=KnHbjv7TRQY> (Ai, que saudade da Amélia de Ataulfo Alves).

<https://www.youtube.com/watch?v=ygcrcRgVxMI> (Desconstruindo Amélia de Pitty)

<https://www.youtube.com/watch?v=MxSUGCfFRmg> (Mulher (sexo frágil) de Erasmo Carlos)

Em seguida, o professor sugere que, em trios, escolham os trechos mais impactantes de cada música para montagem de painel. Quando pronto, toda turma socializa as explicações que dariam para cada trecho. Ainda com os trios, o professor propõe os questionamentos: Quais os perfis de mulher apresentados nas músicas? Existe alguma relação explícita entre as músicas, se sim, quais e como isso é perceptível? Qual perfil vocês apresentariam como a mulher ideal para nossa realidade?

Quando os questionamentos estiverem respondidos, os alunos apresentarão suas opiniões. Um ponto a destacar é o reconhecimento da intertextualidade existente entre as músicas de Ataulfo Alves e Mário Lago com a de Pitty. E como afirma Koch e Elias (2017, p. 86): “[...] a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade.” Portanto, ao responderem o segundo questionamento proposto, os alunos reconhecerão a relação entre as músicas desde o próprio título, como também que a intenção da música de Pitty é, a partir de um samba bastante conhecido e difundido, apresentar o perfil da Amélia atual.

Então, sugerimos que, a partir das músicas trabalhadas, os alunos produzam em seus trios paródias com o tema “Qual seria o papel da mulher ideal?” e “Qual seria o papel do homem ideal?”. Para que tenhamos posicionamos que apresentem o ponto de vista de um eu lírico masculino e feminino, a turma será dividida em grupos de maneira que os dois temas sejam engajados. Acreditamos que, no primeiro, temos a visão de um homem apresentando seus anseios sobre o que seria essa mulher ideal e pode aparecer uma concepção considerada machista e na segunda reconheceremos, através de um olhar feminino, qual seria esse ideal de mulher.

Neste momento estaremos em consonância com o que nos informa Sarmiento (2006, p. 409):

A intertextualidade pode ter diferentes propósitos (recriação, releitura, reflexão, crítica, humor, etc.) e aparece na literatura, na música, no cinema, na publicidade- enfim, em muitas formas de se expressar e se comunicar. Ela nos mostra que os temas são universais, mas que a maneira de abordá-los pode variar de acordo com cada indivíduo, época, gênero e intenção.

Para finalizar, os alunos realizarão um show de talentos com as apresentações de suas paródias para toda a turma. Para isso podem produzir vídeos com o grupo cantando, apresentar com playback e quem sabe até com violão. Será um momento de descontração e poderão até convidar outras turmas para assistirem.

Caro professor, combine que toda programação para apresentação deve ser realizada em outros horários, além da sala de aula e pode contar com a colaboração tanto do professor de artes como do laboratório de informática.

Professor! As etapas podem ser divididas da seguinte forma: 02 horas – aulas para o trabalho com as músicas, 01 hora – aula produção de paródias e 01 hora – aula para o karaokê.

Segunda interpretação 02 horas - aula

Nesta etapa, possibilitamos uma retrospectiva sobre todas as atividades já realizadas envolvendo as contextualizações para que os alunos possam recapitular suas peculiaridades e ao mesmo tempo apresentar seu olhar. Corroboramos assim com os ideais de Cosson (2016, p. 92):

Ao contrário da primeira interpretação, que busca uma apreensão global da obra, a segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos. É, por assim dizer, uma viagem guiada ao mundo do texto, a exploração desse enfoque. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada.

Vale salientar que consideramos este momento oportuno, embora já tenhamos realizado a segunda interpretação concomitante com as contextualizações. E abrimos um espaço no qual todas as contextualizações se integrarão através dos passos desenvolvidos nesta etapa. Nossa proposta consiste nos alunos construírem um álbum sobre a obra, e esta atividade deve ser realizada individualmente, pois assim o professor reconhecerá se ainda existem dúvidas. Por fim, abriremos um espaço de construção criativa, acreditando no que nos diz Perissé (2006, p. 72):

O contato com a leitura não é mero contato, é desfrutar, colher os frutos, sem realizar demasiados esforços, o que não significa ler preguiçosamente [...] como quem nada quer. Ler é colher, escolher entre as linhas do texto aquilo

que nos é oferecido. Um colher receptivo, se posso me expressar assim. Uma recepção ativa. Uma troca, porque também o livro cresce, ganha relevância, quando lido de maneira criativa.

Para que nosso objetivo seja alcançado é importante uma aula dedicada a estratégias de elaboração do álbum com toda turma, definindo os elementos que deve conter, pois priorizaremos atividades em casa norteadas em sala. Detalharemos a seguir algumas sugestões para o passo a passo dessa produção.

Detalhamento do álbum:

Os alunos produzirão uma nova capa para a história com imagens, colagens ou mesmo um texto apenas verbal. Esta será a capa do álbum de cada um;

Como introdução os alunos escreveram um pequeno texto falando sobre a autora e sua opinião sobre a obra, focando no porque as outras pessoas deveriam lê-la;

Apresentarão suas personagens com pequenas descrições físicas e psicológicas;

Apresentarão com imagens e trechos da obra as características do gótico;

Através das pesquisas de forma sucinta escreveram sobre os temas da obra, atividade realizada nas contextualizações. Dentre eles, podemos destacar: Os impactos da tecnologia na vida das pessoas, Como o diferente é visto pela sociedade, O papel da família na obra, A relação entre criador e criatura, O papel do cientista e A clonagem de seres humanos. É importante que todas estas temáticas estejam relacionadas com a atualidade e com a obra.

Finalizando cada um propõe o seu final para história.

Como percebemos, os alunos necessitarão realizar pesquisas e esclarecimentos com relação aos temas, caso tenham alguma dúvida e sugerimos buscar um apoio nos professores das outras disciplinas. Para apresentação dos álbuns, realize com a turma um café literário com uma tarde de conversa sobre, poderíamos dizer, “suas obras”, a partir do livro, reconhecendo seu olhar e o dos seus colegas, pois como afirma Rangel (2009, p. 154): “A compreensão é saber que o sentido poderia ser outro, ou seja, a compreensão acontece quando o leitor consegue reconhecer que o sentido é sócio-historicamente constituído e está vinculado à sua posição de sujeito [...]”.

Por ser um espaço de leitura, transforme-o bem aconchegante e envolvente. Organize sua sala com almofadas, tapetes, fundo musical e tudo mais. Permita que cada um apresente seu álbum oralmente para que suas acepções sejam valorizadas, reconhecendo o ponto de vista de cada um como único e ao mesmo tempo global. Único, por representar sua interpretação, seus anseios, seus medos, suas sugestões e global, por fazer referência a um texto que deve ser sua fonte de pesquisa, interação e apreciação.

Expansão

Como podemos perceber, uma sequência literária pode servir como elo para uma outra e isso pode acontecer tanto através de uma sequência básica para uma expandida como propomos, ou, por meio do que Cosson (2016) denomina de expansão. Durante todas as etapas buscamos interligar vários outros textos com as obras em estudo nas duas sequências, ou seja, podemos dizer que sugestões de outras obras foram fornecidas e podem ser utilizadas nesta etapa. Para isso, o professor poderá considerar as afinidades dos seus alunos, porém, como não podemos prever quais seriam as preferências, optamos por realizar neste momento três etapas.

Na primeira, pensando no título da obra *Frankenstein*, propomos um momento interligando esse texto com o mito de Prometeu. E na segunda, integraremos uma versão cinematográfica da obra, para que comparações possam ser realizadas. Já na terceira, por termos realizado uma expansão na sequência básica para expandida é primordial uma análise intertextual entre a obra da sequência básica *O médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson e a obra da sequência expandida *Frankenstein*, de Mary Shelley.

Para melhor compreendermos essa etapa algumas, considerações de Cosson (2016, p. 94) sobre ela nos são bastante esclarecedoras:

É nesse momento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão. Desse modo, a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores

Observa-se que “O trabalho da expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação.” (COSSON, 2016, p. 95). Por esta razão, “[...] a expansão pode ser utilizada ainda para reiniciar a sequência expandida ou iniciar a básica” (COSSON, 2016, p. 96).

Como podemos perceber, as assertivas do autor corroboram com o que já havíamos dito e justificam nosso trabalho com duas sequências, uma interligada a outra com a temática do gótico como ponto principal.

Primeira etapa

O próprio título da obra de Mary Shelley nos deixa evidentes as conexões entre ela e o mito de Prometeu. Isso ocorre por meio da intertextualidade definida pelo subtítulo, “O Prometeu Moderno”, porém é importante questionarmos se nossos alunos conhecem o mito de Prometeu, para que compreendam o porquê dessa relação. E segundo Koch e Elias (2017, p. 78): “[...] identificar a presença de outro(s) texto(s) em uma produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura. Para o processo de compreensão e produção de sentido, esse conhecimento é de fundamental importância.”

Assim, reconhecemos necessário um momento que oportunize aos alunos vivências com o mito de Prometeu, pois estamos cientes de que os alunos podem conhecer ou não o mito. Para isso, o professor pode levar para sala a impressão de algumas telas referentes ao mito, solicitar que os alunos observem e depois questionar se eles sabem a qual texto elas fazem referência, se já ouviram falar alguma história que possam associar as imagens. Assim corroboramos com Rudolf Arnheim (*apud* LIMA, 2008, p. 39):

O mundo das imagens não se satisfaz em imprimir-se simplesmente sobre um órgão fielmente sensível. Ao contrário, ao olhar para um objeto, nós procuramos alcançá-lo. Com dedo invisível, movemo-nos através do espaço que nos circundam, transportamo-nos para lugares distantes onde as coisas se encontram, tocamos, agarramos, esquadrihamos suas superfícies traçamos seus contornos, exploramos suas texturas. O ato de perceber formas é uma ocupação eminentemente ativa.

Caro professor! Sugerimos as seguintes obras para este trabalho: “Águia devora o fígado de Prometeu”, óleo sobre tela- Jacob Jordaens, 1640. “Hefestos acorrenta Prometeu”, óleo sobre tela- Dick Van Barburen, 1623. “Prometeu agrilhado”, óleo sobre tela- Gustave Moreau, 1868.

Depois que os alunos expressarem suas opiniões, reconhecerá até que ponto conhecem o mito e iniciará um trabalho com este. A partir das imagens e das concepções de seus alunos, apresente de forma sucinta a história de Prometeu. Como suporte para este momento, sugerimos que o professor realize a leitura do texto de Ésquilo *Prometeu Acorrentado*, como também do intitulado por “Como o homem obteve o fogo?” do livro *Tudo o que precisamos saber, mas nunca aprendemos, sobre Mitologia*, do autor Kenneth C. Davis.

Conhecendo um pouco do mito, os alunos em grupo observarão novamente as imagens e construirão um pequeno texto falando sobre a relação existente entre o mito e a obra de Mary Shelley, justificando o porquê acreditam que a autora escolheu este título.

Prometeu inconformado desafia Zeus (deus supremo) e rouba o fogo para dar a humanidade. Sendo assim, é condenado a sofrer pela eternidade, pois como punição foi acorrentado e tinha o fígado picado por um pássaro, lembrando que por esse órgão se regenerar, o processo iniciava no dia seguinte. Todo este castigo está relacionado ao fato dos benefícios que o homem teria através do fogo como destaca a voz do personagem de Prometeu revelando que antes o homem sofria com doenças, não dominava o conhecimento, as artes, as indústrias e não sabiam como se defender dos males quando surgiam, e após, com os ensinamentos de Prometeu, conseguem superar seus obstáculos e até mesmo desvendar mistérios da natureza. Isso podemos comprovar no seguinte trecho: “Estendendo sobre o fogo um envoltório de gordura, as partes internas e os membros dos animais, iniciei os mortais numa ciência difícil, dando-lhes a conhecer signos até então ignotos. E não é tudo: a prata e o ouro, quem se orgulhará de ter descoberto antes de mim? Ninguém a menos que se trate de um impostor. Em suma todas as artes e conhecimentos que os homens possuem são devidos a Prometeu.” (ÉSQUILO 2005, p. 33 e 34).

Assim como Prometeu, o médico Victor Frankenstein também ultrapassa os limites da capacidade humana e rouba o fogo divino” ao criar um ser humano, a vida. Desafiando as leis da natureza, fazendo uso da eletricidade, ou seja da tecnologia. Sendo também condenado por toda sua vida como consequência de seu ato.

Essa interligação entre as obras nos é esclarecida em Giassone (1999, p. 49) quando nos afirma:

Segundo Olorenshaw, a constante referência à eletricidade em *Frankenstein* é também reveladora do caráter prometeico de seu protagonista [...]. A luz, o fogo, e a eletricidade, vistos, metaforicamente, marcam as transgressões humanas das leis divinas. Portanto, assim como o roubo do fogo do conhecimento marca a transgressão fatal de Prometeu, a descoberta da eletricidade inicia a caminhada de Frankenstein rumo à transgressão das leis naturais.

Para finalizar esta etapa, os alunos realizarão para a turma a leitura de seus textos, socializando e discutindo suas perspectivas. Este momento também é oportuno para que a turma relacione o mito com as obras também trabalhadas que envolvem essa mesma temática, como *O médico e o monstro* e *Moby Dick*.

Segunda etapa

Neste momento, objetivamos que os alunos tenham a oportunidade de conhecer uma versão cinematográfica da obra de Mary Shelley. Para tanto, utilizamos a observação de Duarte (2009, p. 72-73, grifo do autor) que nos afirma:

[...] os filmes “funcionam” como porta de acesso a conhecimentos e informações que não se esgotam neles. Mesmo aqueles considerados ruins (e esse julgamento é sempre subjetivo) podem despertar o interesse e estimular a curiosidade em torno de temas e problemas, que, muitas vezes, sequer seriam levados em conta.

Sendo assim, o professor com a turma pode planejar um horário extra com uma sessão de cinema para que os alunos assistam o filme *Frankenstein*, do diretor inglês Kenneth Branagh. É importante transformar este momento bem aconchegante, para isso a sala pode ser organizada com tapetes, almofadas, data show ou televisão. É importante valorizarmos este momento, pois a maioria dos alunos de escolas públicas, principalmente de cidades interioranas não têm acesso a esta prática de letramento que enriquece nossa cultura e também propicia momentos de leitura e conhecimento.

Para finalizar esta etapa, devemos, de forma sucinta e descontraída, realizar uma discussão sobre o que acharam do filme e quais as relações com a obra, abrindo espaço para aqueles que quiserem se manifestar. Como atividade de casa, os alunos responderam a seguinte pergunta: “Você deve assistir ao filme *Frankenstein* de Kenneth Branagh por quê?”. As respostas serão afixadas em um mural no corredor da escola como incentivo para outros alunos assistirem o filme.

Terceira e última etapa

Como já mencionamos, as duas sequências se complementam e durante todo nosso trabalho várias obras são comentadas e discutidas. Portanto, como forma de propagar esses textos como sugestões de leitura, neste momento, os alunos produzirão pequenos comentários sobre todas as obras estudadas nas duas sequências. Cada grupo escolhe uma obra, pesquisa sobre ela e, a partir disso e dos estudos em sala, elabora seu texto da maneira como desejar. Estando assim, cientes do que nos proferi Vinhais (2009, p. 59):

Educar o aluno para a leitura como algo desejável para seu crescimento, ou seja, envolvê-lo numa experiência vital, suscita reconhecer o pensamento mágico do adolescente, sua criatividade e permitir-lhe a inclusão social (na

escola), por meio da possibilidade de escrever, sentindo-se livre para expor seus pontos de vista e emoções.

Os textos elaborados farão parte da construção de um folder com dicas de leitura que será entregue aos alunos das outras turmas no dia da culminância. Assim, a voz dos nossos alunos propagará novos leitores.

Feira literária

Para finalizarmos nossas práticas de leitura, sugerimos a realização de uma feira literária na escola envolvendo a comunidade escolar e os pais dos alunos. Como afirma Cosson (2016, p 135), esta pode acontecer de várias formas: apenas na sala, com pequenas apresentações ou como um evento para toda escola:

Como tem um caráter de balanço das atividades, as feiras acontecem normalmente no final do ano letivo ou em data próxima, apresentando várias atividades de leitura literária, que vão da exposição de textos e livros confeccionados pelos alunos até dramatizações.

Considerando o que nos propõe o autor, recomendamos que ela aconteça no final das sequências realizadas. Sugerimos convidar toda comunidade escolar com o objetivo de proporcionar um espaço para os alunos exporem as obras literárias trabalhadas através de seus talentos e criatividade, sendo este, um momento de sensibilização que permite aos participantes viajarem pelas páginas dessas obras e da própria vida. Cosson (2016, p. 67) também relata que: “Tendo um caráter geral ou particular, a feira cultural converge para trocas de leituras e, nessas trocas, fortalece-se a comunidade de leitores da escola.”

Assim, apresentamos a seguir uma possível divisão de atividades a serem realizadas para que o evento ocorra com sucesso. Os alunos deverão ser divididos em grupos, nos quais cada equipe deve ser responsável por uma tarefa.

Grupo	Responsabilidade	Ações
1	Divulgação do evento	Elaborar cartazes informando sobre a feira e fixá-los em toda escola; convidar os alunos das outras turmas e turnos com divulgação oral nas salas; caso a escola tenha rádio, fazer chamada para o evento no horário do recreio e produzir e entregar convite para os pais, professores e

		funcionários
2	Teatro	Montar apresentação teatral envolvendo alguns capítulos de <i>Frankenstein</i> . É importante que mostrem a vida dos personagens antes e depois da criatura. Isso pode ser feito envolvendo os capítulos “Diário de um navegador”, “Nasce o monstro”, “Aprendendo a viver”, “O juramento de vingança” e “Diário de bordo”. Estas são apenas sugestões os alunos podem ficar a vontade na sua montagem. Os alunos desse grupo também montarão todo um cenário, portanto podem solicitar a ajuda do professor de artes.
3	Paródias	Apresentar as paródias produzidas na terceira etapa da contextualização presentificadora. É importante colocar nesse grupo pessoas que tenham aptidão para o canto ou violão. Vale salientar que as paródias podem ser mostradas de várias maneiras, não só com o canto, mas com vídeos produzidos pelo grupo. Professor, caso conheça alguém da comunidade com essas habilidades poderá convidá-lo para auxiliar o grupo.
4	Organização da Sala	Juntar todo material confeccionado pelos alunos e montar a sala de apresentação. Essa equipe será responsável por organizar com toda turma quem irá apresentar o que e como será essa apresentação, como também montará toda decoração da sala.
5	Cinema	Montar uma sala com os filmes trabalhados contendo um cronograma para que os alunos possam assistir. É importante organizar ingressos antecipados e distribuí-los com antecedência informando divisão dos horários. Assim podem confeccionar um mural bem chamativo com resumo sobre os filmes e imagens, com isso no dia do evento terão conhecimento sobre as preferências dos alunos para elaboração do horário de cada filme.

Organização da sala

O que denominamos por “stands” nada mais é que espaços com o material desenvolvido e elaborado durante as sequências podem ser distribuídos da seguinte maneira:

- Fanzine “O gótico popular” cestas ou varal contendo as revistinhas
- História em Quadrinhos produzidas a partir da temática dualidade humana envolvendo o filme “Cisne Negro,” do diretor Darren Aronofsky, e *O médico e o Monstro*, de R. L.

Stevenson.

- Diário de Bordo com atividades da sequência básica.
- Jogo Trilha com as características do gótico (Sugerimos a disponibilidade de mais de um jogo para que os visitantes possam jogar)
- Painel construído com os temas: “Frankenstein antes da leitura” e “Frankenstein após a leitura”.
- Disponibilize um espaço com livros das obras trabalhadas e textos. Tais como: *Drácula*, de Bram Stoker, *O médico e o Montro*, de R. L. Stevenson, *Moby Dick*, de Herman Melville, *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo, “O Gato Preto” em quadrinho de Edgar Allan Poe, contos de Júlia Lopes de Almeida “As Rosas”, “Os Porcos”, “A Rosa Branca”, “E os Cisnes?”, “Sob as Estrelas”, “A Casa dos Mortos”, “O Redentor”, “Incógnita” e “O Último Raio de Luz”, o poema “O Tigre”, de William Blake, tradução de José Paulo Paes e as telas sobre a obra “Prometeu Acorrentado”.
- Poderão também exibir fotos dos escritores.

Obs: Deixe um espaço reservado com pufs, almofadas, banquinhos para que os alunos sintam-se a vontade para folhear as obras citadas.

Caro professor! É imprescindível o apoio e colaboração dos outros professores para auxiliarem os alunos na execução de suas tarefas. Como a maioria dessas atividades serão extraclasse não temos como delimitar um tempo para execução das ações, mas sugerimos uma aula para explanação e planejamento e uma aula para confirmar se tudo está pronto e explanação da agenda do dia.

Reconhecemos que cada escola possui suas peculiaridades com relação à estrutura para realização das atividades, mas somos capazes de, com criatividade, empenho, dedicação e colaboração de todos, transformarmos nossos pátios, salas, quadra, o que tivermos nos ambientes que necessitamos. Para tanto, combine com os alunos da turma, núcleo gestor, funcionários e demais professores qual dia seria melhor para realização deste evento. A seguir, como possibilidade de execução apresentamos um roteiro para esse dia.

Roteiro para a Feira Cultural		
Atividade	Horário de Início	Duração
Abertura do evento com a fala do núcleo gestor e do professor que trabalhou com o projeto.	08h00min	10 min
Apresentação teatral de capítulos da obra de <i>Frankenstein</i> .	08h10min	40 min
Apresentação das paródias produzidas pelos alunos com os temas “A mulher que eu quero ter” e “A mulher que eu quero ser”.	08h50min	40 min
Intervalo	09h30min	20 min
Exibição do documentário sobre <i>Drácula</i> , trabalhado na sequência básica.	09h50 min	50 min
Momento de visita as exposições com o trabalho dos alunos.	10h40min e continuará durante todo o dia até 17h	

Intervalo para almoço.	11h 30 min	2h
Sessão de cinema com os filmes “Moby Dick” e “Frankenstein”.	13h 30 min às 16h e 30 min	3h
Encerramento com depoimento de alguns alunos e entrega dos folders produzidos pelos alunos sobre as obras.	16h 40min	20 min

Acreditamos que este seja um momento rico e singular. E através dele os alunos sintam-se instigados a desvendar o prazer da leitura através das obras trabalhadas, reconhecendo no poder de transformação da literatura. E que outros professores sintam-se motivados realizar outros trabalhos envolvendo obras literárias com seus alunos.

Considerações Finais

Reconhecendo o poder de transformação da leitura através do texto literário, buscamos ultrapassar os limites enfrentados pelos nossos alunos no que concerne a tornar-se um leitor proficiente, autônomo e protagonista de novos saberes. Assim, ao longo desta pesquisa, pontuamos alguns fatores que dificultam a concretização do letramento literário em nossas escolas. Com a colaboração de teorias e reflexões de vários autores, viabilizamos auxiliar os professores na compreensão dessas dificuldades, utilizando estratégias que propiciem momentos com a leitura literária que podem se tornar únicos e provedores de enriquecimento tanto do professor quanto dos alunos.

Traçando os caminhos percorridos em todo nosso trabalho, podemos salientar que a escola é responsável pela promoção desses momentos singulares, utilizando estratégias diversificadas que englobam gêneros textuais diversos e o desempenho de habilidades com a leitura, oralidade, e escrita. Cabe a ela a efetivação do letramento literário concebendo práticas inovadoras, e o professor é a peça fundamental neste processo. Pois com estudo, empenho, dedicação, utilizando textos literários e metodologias envolventes; ele é capaz de alcançar a tão almejada leitura proficiente e ir além, instigando os alunos à serem pesquisadores e a buscarem novos textos que satisfaçam não só ao trabalho da escola, mas seus mais íntimos desejos de conhecimento. O objetivo é que eles se tornem capazes de desvendar um novo mundo, com múltiplos olhares que ressignificarão o seu modo de pensar, agir e olhar o mundo em que vive, sobretudo porque, como afirma Aguiar (2013, p. 159):

Quando a leitura ficcional representa atendimento ao gosto imediato do leitor, ela desencandeia o processo de identificação do sujeito com elementos da realidade representada, gerando prazer. [...] Por outro lado, quando a obra de ficção rompe de modo incisivo com as expectativas do sujeito, dá origem necessariamente ao diálogo e ao consequente questionamento das propostas inovadoras ali contidas, alargando o horizonte cultural do leitor. O dividendo final é novamente o prazer da leitura, agora por outra via, a da apropriação de um mundo inesperado.

Unimos então, as perceptíveis identificações dos alunos com obras de suspense e terror, com a ideia de serem mineradores e promotores de novos saberes através de uma proposta de intervenção metodológica envolvendo obras do gênero gótico. Tudo isso tendo o professor como principal promotor do letramento na escola, conforme afirma Cosson (2016).

Assim, traçamos uma investida em concepções imprescindíveis a termos, estratégias e ações relacionadas à leitura.

O levantamento do estado da arte, nos apresentou que para que o letramento literário aconteça é necessário um trabalho com a leitura valorizando os saberes experiências, enciclopédicos e linguísticos como norte, considerando a relação existente entre o autor, leitor e o texto, refletirindo sobre o leitor real, percebendo a realização da leitura emocional, sensorial e racional. A idéia foi propor interrelações entre o contexto de uso e de produção do texto, entendendo que o letramento ocorre em diversas situações cotidianas, acreditando na necessidade da presença do texto literário em nossas práticas escolares.

Com isso, podemos modificar situações do trabalho com a leitura e a literatura, uma vez que, como nos apresenta este estudo, existem propostas direcionadas ao trabalho com a leitura, porém, o literário ainda encontra-se um pouco esquecido. Isto ocorre porque estas estão interligadas aos gêneros textuais, suas características e sua produção. Além disso, o trabalho com a literatura ou tem como foco fatores históricos (como ocorre no Ensino Médio) ou é esfacelado com leituras esporádicas de trechos contidos no livro didático.

Assim, nos apoiamos em vários autores, mais especificamente com a proposta de Cosson (2016) para o letramento literário, e formulamos duas sequências literárias que podem ser utilizadas pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa. As sequências apresentam-se como uma alternativa de intervenção metodológica com atividades bem direcionadas, planejadas e referenciadas a serem realizadas tanto em sala, no contra-turno, como em casa. A variedade de obras góticas possibilitam aos alunos conhecer as peculiaridades do gênero, analisar obras de autores diversos, com temáticas que englobam todo um contexto tanto do autor, da época de produção e, acima de tudo, do próprio leitor.

Selecionamos o gótico como gênero por acreditarmos na sua capacidade de chamar atenção do leitor, transportando-o para um clima de mistério, suspense, tensão, desafios e aventuras que, como em um quebra-cabeça, o leitor junta peças para chegar ao desfecho de toda história. E confirmando nossas proposições Colomer (2007, p. 193 e 194, respectivamente) afirma que:

O médico e o monstro pode ser visto como uma história de mistério e terror, como uma obra de ficção científica e inclusive como uma investigação policial através da forma epistolar. Ver que uma mesma obra pode ser analisada como gêneros distintos, dá a ideia da multiplicidade de visões que envolvem sua composição.

Também *Frankenstein* pode servir como exemplo das múltiplas perspectivas pelas quais se pode analisar uma obra. Como se se tratasse do mesmo monstro, construído de fragmentos, as interpretações de Frankenstein giram em volta da obra para destacar um ou outro elemento.

Comungando com a autora e vários outros escritores, utilizamos duas obras ricas e valiosas pela pluralidade temática com que podem ser analisadas. Nesse sentido, nossas sequências, oportunizam vivências singulares com ambos os textos, englobando uma variedade de temática, interagindo com outras obras que tratam do mesmo tema.

Dentre essas experiências, podemos destacar que valorizamos os saberes adquiridos pelos alunos em suas vivências e partindo deles construímos novos saberes envolvendo desde as características do gênero gótico, a leitura das obras, a análise da construção da narrativa, a intertextualidade com outros textos de autores renomados.

As atividades desenvolvem habilidades com a oralidade, instigando o posicionamento e participação dos alunos, colaboração, análise e interpretação, com a escrita e com a leitura. Além do encontro com outras obras por meio de gêneros textuais diversos, confrontando ideias que podem ser divergentes ou convergentes. Nosso desejo é formar leitores críticos. A este respeito, Perissé (2006, p. 65) aduz:

O leitor criativo acompanha com interesse, e com senso crítico, o argumento, mas não perde de vista o tema. E é sobre o tema, à luz do trabalho criativo do escritor, do poeta, que devemos refletir, tema que terá sido trabalhado literariamente com maestria [...].

Pensando nessa maestria, temáticas vão surgindo e espaços são propícios para análise com focos em temas como: ficção científica, industrialização, o diferente, dualidade humana, aparência versus essência, o papel social da mulher, feminicídio, exploração dos recursos naturais, a criação de novos seres, entre outros. Merece destaque o fato de que esses temas ainda perpassam nossas vivências sociais.

Tudo isso foi direcionando nosso olhar para oportunidades envolventes que integram toda escola, mas também com uma fundamentação teórica destinada ao aperfeiçoamento do professor, que precisa ser um exemplo enquanto leitor e pesquisador. E sua motivação, engajamento e atitudes estão interligadas com sua formação.

Em se tratando de formação de professor, vale destacar que o PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras) objetiva a formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental com repercussão em todo país e viabiliza mudanças em suas práticas

em sala de aula, considerando que os professores terão um novo olhar para suas realidades, a partir de estudos e intervenções.

Podemos até considerar que a proposta de sequências de Cosson é extensa, mas, como o próprio autor menciona, elas são flexíveis. Todas essas sugestões orientadas neste trabalho podem ser adaptadas às realidades das escolas brasileiras. Nesse sentido, acreditamos na exequibilidade de nosso trabalho, visto não exigir tanto recurso e oportunizar uma múltipla escolha de atividades que podem ser realizadas. Além disso, o professor pode escolher livremente quais ações realizará com sua turma, como também, optar se utilizará as duas sequências ou apenas uma. Elas podem servir de inspiração para sua execução ou adaptação, de acordo com a conveniência de cada professor, uma vez que há escolas onde não há sequer aula de literatura. Além disso, o professor enfrenta a pressão de ministrar os conteúdos programáticos em tempo oportuno.

Nossa proposta visa colocar o texto literário em cena nas aulas de Língua Portuguesa com essa mesclagem de atividades que propiciam de forma lúdica, dinâmica e reflexiva momentos únicos de aprendizagem. E é no contato com estas obras que os alunos e professores ultrapassam juntos as barreiras enfrentadas com relação à leitura, ampliando seus repertórios e aprimorando saberes de oralidade, escrita e leitura. O objetivo é tornar os docentes capazes de construir novas visões e serem promotores de novas intervenções. Acreditamos no poder de transformação de nossas realidades através da literatura e, para isso, ela precisa fazer parte da nossa vida e de nossas práticas escolares como promotora de um mergulho nas páginas da vida ficcional interferindo no real.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Luiz Antonio (Org). **Góticos: Vampiros, múmias, fantasmas e outros astros da literatura de terror**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- AGUIAR, Vera Texeira. **O saldo da leitura**. In: DALVI, Maria Amélia. (Et al). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ALMEIDA, Júlia Lopes de. **Ânsia eterna: contos**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2013.
- AMARAL, Arminnda João de Seabra do. **Visões da história e da arte em Herman Melville**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 1999.
- ANTUNES, I. C. **Aula de Português: encontro & interação**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ASSOLINE, Filomena Elaine Paiva. Interpretação e letramento no ensino fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- AZEVEDO, Alvares de. **Noite na Taverna**. São Paulo: ABC Editora, 2005.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002
- BALDICK, Chis. **The concise Oxford dictionary of literary terms**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes Rovai. **Gêneros do Discurso na Escola: discutindo princípios e práticas**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2012.
- BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris (Et al) (orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Série Estratégias de ensino, vol. 30.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 2 ed. DP&A. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **O impacto da prova Brasil na educação pública**. 2017. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/ebook-prova-brasil>. Acesso em 14 de Fevereiro de 2018.

BRONTË, Emily. **O Morro dos Ventos Uivantes**. Tradução de Solange Pinheiro. 1ed. São Paulo: Martin Claret, 2014.

BRUM, Eliane. **Meus desacontecimentos** – A história da minha vida com as palavras. São Paulo: Leya. 2014.

CÂNDIDO, Antônio. “O direito à Literatura”. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 2004.

_____. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008.

CASTRO, Dayane Flávia de. TREDEZINI, Adriana Lanna de Malta. A importância do jogo/lúdico no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Perquirere**. 11(1): 166-181, jul. 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **SPAECE-2016** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED. V. 3 (jan./dez.2016), Juiz de Fora, 2016 – Anual.

CENPEC. Centro de estudos e pesquisa em educação, cultura e ação comunitária. In: **Na ponta do lápis**. São Paulo, 2010. Ano VI. Nº15.

_____. **Se bem me lembro**. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Anna Helena Altenfelder e Maria Alice Armelin. São Paulo: Cenpec, 2014. (Coleção da Olimpíada).

CEVASCO, Maria Elisa; SIQUEIRA, Valter Lellis. **Rumos da Literatura Inglesa**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1993.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

_____. Andar entre livros: A leitura literária na Escola. In: **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

CORTELA, Mário Sérgio. **Política Educacional e o direito de aprender**: o que nós gestores temos com isso? Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=pL6K_jHe6K. Acesso em: 10/04/2017 às 17:26h.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1 ed. Contexto, São Paulo. 2017.

COSTA, Marta Maria da. **Metodologia do Ensino da literatura infantil**. 1 ed. Curitiba: Ibpx, 2007.

CUDDON, J. A. **The Penguin dictionary of literary terms and literary theory**. 4th edition. New York: Penguin Books, 1996.

DAVIS, Kenneth C. **Tudo o que precisamos saber, mas nunca aprendemos, sobre mitologia**. Tradução de Maíra Blur. 1 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2015.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DIAS, Daise Lilian Fonseca. O gótico póscolonial americano de Edgar Allan Poe. In: **Anais da X Semana Nacional de História**. Cajazeiras. 2018. V. 1. p. 311-325.

DOLZ Joaquim, SCHNEWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras: 2004.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ÉSQUILO. **Prometeu acorrentado**. Tradução de: J. B. de Melo e Souza. Versão para E-book. 2005.

FALEIROS, Rita; (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013

FLEENOR, Juliann E. (ed). **The female gothic**. London: Eden Press, 1983.

FREEDMAN, Richard. **Romance**. Tradução e organização da antologia por Ricardo Alberty. Lisboa São Paulo: Editorial Verbo, 1978.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011, vol. 22.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIASSONE, Ana Claudia. **O mosaico de Frankenstein: o medo no romance de Mary Shelley**. Brasília – DF: Universidade de Brasília, 1999.

GILBERT, Sandra & GUBAR, Susan. **The Norton anthology of literature by women: the traditions in English**. New York: W. W. Norton, 1996.

HOGLE, Jerrold (ed). **The Cambridge companion to gothic fiction**. New York: Cambridge University Press, 2002.

JACOMEL, M. L. W.; PAGOTO, C. O status quo feminino no samba de autoria masculina. In: Rev. **Akrópolis, Umuarama**, v. 17, n. 3, p. 113-121, jul./set. 2009.

JOUE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2012.

JUNG, Neiva Maria. **Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social**. In BAGNO, Marcos. (Et al) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

KHAIR, Tabish. **The gothic, postcolonialism and otherness: ghosts from elsewhere**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

KLEIMAN, Ângela B. (org) **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, UNICAMP/MEC, 2005

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas / SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. In: **Letramento: significado e tendências**. (orgs) Maria Cristina de Mello e Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, Rio de Janeiro, WAK, 2004.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. Tradução: Leda Beck. São Paulo: De Boa Prosa, 2011.

LIMA, Graça. Et al. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELLVILLE, Herman. **Moby Dick**. Tradução de Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MOERS, Ellen. **Literary women: the great writers**. New York: Oxford University Press, 1976.

MOREIRA, Nadilza Martins de Barros. **A Condição Feminina Revisitada: Júlia Lopes de Almeida e Kate Chopin**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2003.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo: prática do ensino de Língua Portuguesa**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009.

OLIVEIRA JÚNIOR, Juarez Monteiro de. Direito e Intolerância em "O médico e o Monstro", de Stevenson. In: **Anais do XXIV Congresso do CONPEDI** – Belo Horizonte. Tema: Direito e política: da vulnerabilidade à sustentabilidade. Minas Gerais, Nov. 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4 ed. Campinas SP: Pontes, 2012.

OUSBY, Ian (ed). **The Wordsworth companion to literature in English**. Hertfordshire: Wordsworth References, 1992.

PAIS, José Paulo. **Gregos e baianos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PARREIRAS, Nínia. **Confusões de Línguas na Literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIETRI, Emerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias**. Seleção, apresentação e tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

_____. **O gato preto em quadrinho**. Tradução de Eliane Fittipaldi. Ilustração de Diogo Henrique e Hugo Matsubayashi. São Paulo: Martin Claret, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração**. Tradução de Mario Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia (Et al). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SALOMONI, Rosane Saint-Denis. **A escritora/ Os críticos/ A escritura: O lugar de Júlia Lopes de Almeida na ficção brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

SANTOS, Ana Paula Araújo. **O gótico feminino na literatura brasileira: um estudo de Ânsia Eterna, de Júlia Lopes de Almeida**. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Instituto das Letras, 2017.

SARMENTO, Leila Lauer. **Oficina de Redação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SIMÕES, Luciene Juliano.(Et al). **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. Adaptação: Cláudia Lopes. São Paulo: Scipione, 2011.

_____. **Frankenstein**. Tradução: Márcia Xavier de Brito e Carlos Primati. Rio de Janeiro: Darkside, 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAINT-EXUPÉRE, Antonie de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Luiz Miguel Duarte. São Paulo: Paulus, 2015.

SOARES, M. **Letramento: um tema três gêneros**. 3 ed, 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7 ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Política Educacional e o direito de aprender: o que nós gestores temos com isso?** Disponível em <http://www.youtube.com/watchv=Qk3YkfiypNQ>. Acesso em: 11/04/2017 às 14:13h.

STEVENSON, Robert Louis Balfour. **O médico e o monstro**. Tradução de José Paulo Golob, Maria Angelica Aguiar e Roberta Sartori. Porto Alegre: L&PM, 2016.

.STOKER, Bram. **Drácula: O vampiro da noite**. Tradução de Maria Luísa Lago Bittencourt. 4 ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

VINHAIS, Ione Maria Rich. **Literatura, leitura e produção textual no Ensino Médio**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani (Org). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas SP: Mercado de Letras, 2010.

SITES CONSULTADOS

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>

<http://www.spaece.caeduff.net/>

<https://tudohd.com/moby-dick/>

<http://viticodevagamundo.blogspot.com/2010/05/prometeu-prometheus.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=OWqXdnjEpEw>

<https://www.youtube.com/watch?v=KnHbjv7TRQY;>

<https://www.youtube.com/watch?v=ygcrcRgVxMI>

<https://www.youtube.com/watch?v=MxSUGCfFRmg>

<https://www.youtube.com/watch?v=h1lQtDlojdA>

APÊNDICES

Apêndice A

1- Materiais do jogo a ser utilizado no primeiro momento da sequência expandida “Motivação”:

4

O Duplo ou
Doppelgange

6

Qual o objetivo
do protagonista
gótico?

9

Como o herói
é
representado
no gótico?

12

Que
transformação
geralmente
acontece com o
protagonista
gótico?

13

O que
representam os
monstros,
bruxas, espíritos
e anjos?

17

O que
representam
os sonhos e
as visões?

18

O que
representam
os castelos e
casas
assombradas?

21

Como ocorre
geralmente a
narrativa na
obra gótica?

22

Qual a intenção de
utilizar o
questionamento da
própria sanidade
na obra gótica?

24

Como é
representado
o tema
“estranho” na
obra gótica?

Apêndice B

CARTÃO RESPOSTA DO JOGO TRILHA GÓTICO

O Duplo ou Doppelgänger : envolve uma comparação e um contraste entre dois personagens ou grupos de personagens dentro de uma obra de forças opostas na natureza humana.

Qual o objetivo do protagonista gótico? Conhecimento ou poder proibido é sempre o objetivo do protagonista gótico. O “herói” gótico questiona a natureza ambígua do universo e tentar compreender e controlar poderes sobrenaturais que os mortais não conseguem entender.

Como o herói é representado no gótico? A busca corajosa pelo conhecimento proibido ou poder sempre leva o herói à ruína, à corrupção, ou destruição, tais como a queda de Satã e de Adão. Consequentemente, o herói na literatura gótica é frequentemente um “vilão”.

Que transformação geralmente acontece com o protagonista gótico? A busca ambiciosa do protagonista por conhecimento ou poder proibido geralmente resulta na sua transformação em um monstro/besta (nem sempre no sentido literal, como em Moby Dick). Frequentemente esta transformação é descrita como uma forma de degradação do protagonista e a perda da própria humanidade.

O que representam os monstros, bruxas, espíritos e anjos ? Eles frequentemente simbolizam as forças conflitantes dentro da alma humana. O herói pode ser tentado por espíritos maus ou redimido por bons espíritos que simbolizam o potencial do herói para o bem ou para o mal.

O que representam os sonhos e as visões? Verdades terríveis são frequentemente reveladas aos personagens através de sonhos ou visões. O conhecimento escondido do universo da natureza humana emerge através de sonhos, porque, enquanto o indivíduo dorme, a razão adormece, e o sobrenatural, o mundo irracional se apresenta. Sonhos na literatura gótica expressam as profundezas escuras da psique que são reprimidas pela razão – verdades que são muito terríveis para serem compreendidas pela mente consciente.

O que representam os castelos e casas assombradas? Refletem o perfil psicológico do protagonista. OS cômodos secretos podem simbolizar as profundezas escondidas da mente e aspectos desconhecidos da psique que estão além do controle racional.

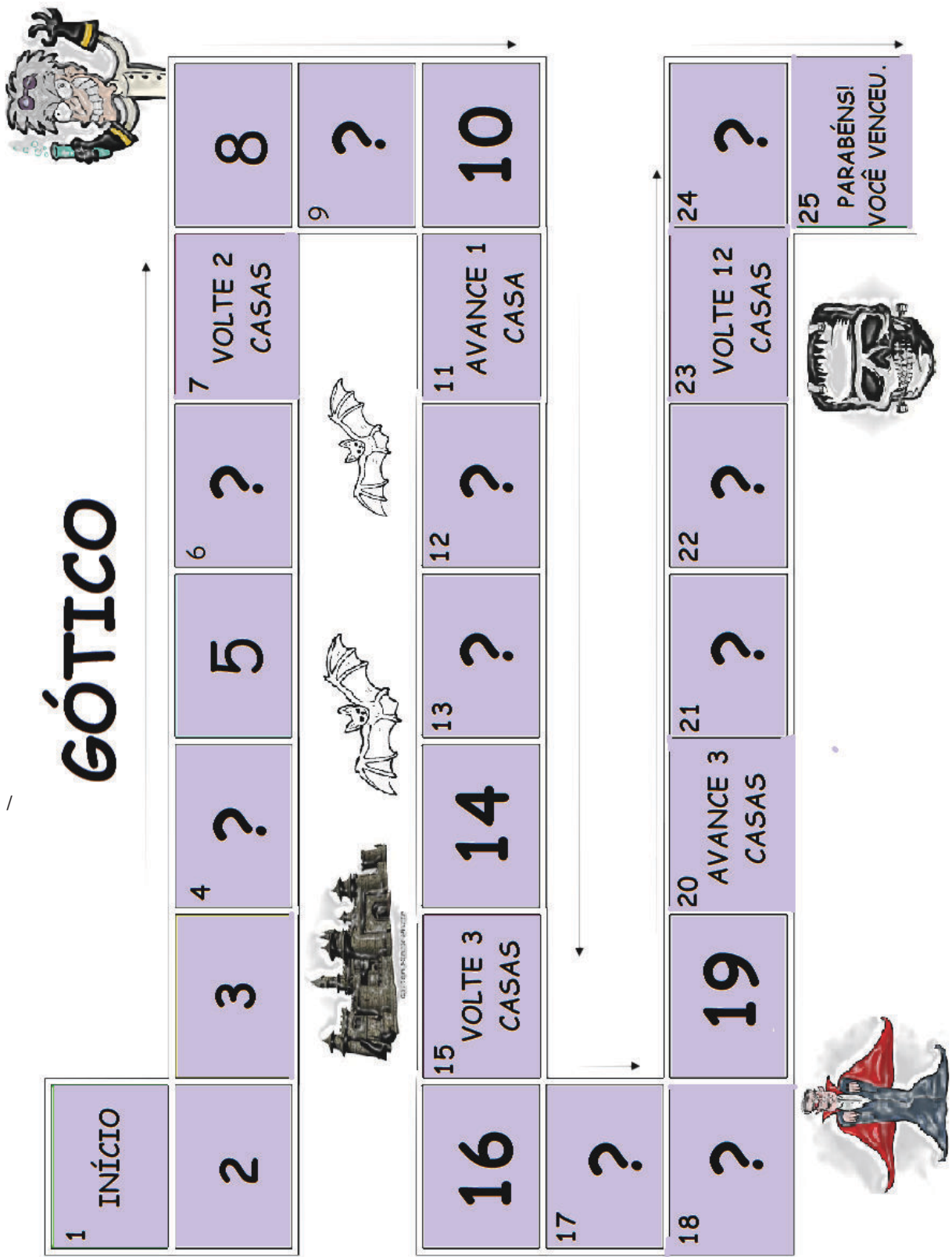
Como ocorre geralmente a narrativa na obra gótica? A história é contada através de uma série de manuscritos ou múltiplas narrativas, cada um revelando um segredo mais profundo, de modo que a narrativa entra num espiral em direção à verdade escondida. O narrador é geralmente em primeira pessoa compelido a contar a história para um ouvinte fascinado ou cativo (isto representa o poder cativante de conhecimento escondido).

Qual a intenção de utilizar o questionamento da própria sanidade na obra gótica? Sugere um encontro da humanidade com o lado fantástico da existência que desafia a razão humana. Personagens loucos estariam em contato com uma realidade mais profunda além da compreensão racional. Eles sempre falam as verdades que a personagens normais tendem a negar.

Como é representado o tema “estranho” na obra gótica? (estrangeiro, forasteiro, estranho): O tema que perpassa quase toda obra gótica é aquele do outsider, a pessoa de fora que não se encaixa nem é encaixada na sociedade, sendo representado pela figura do viajante, como a criatura de Frankenstein, Heathcliff em O Morro dos Ventos Uivantes. Esse personagem, como Cain, move-se pela periferia da sociedade, em cavernas, em praias isoladas, em mosteiros ou conventos.

REFERÊNCIAS

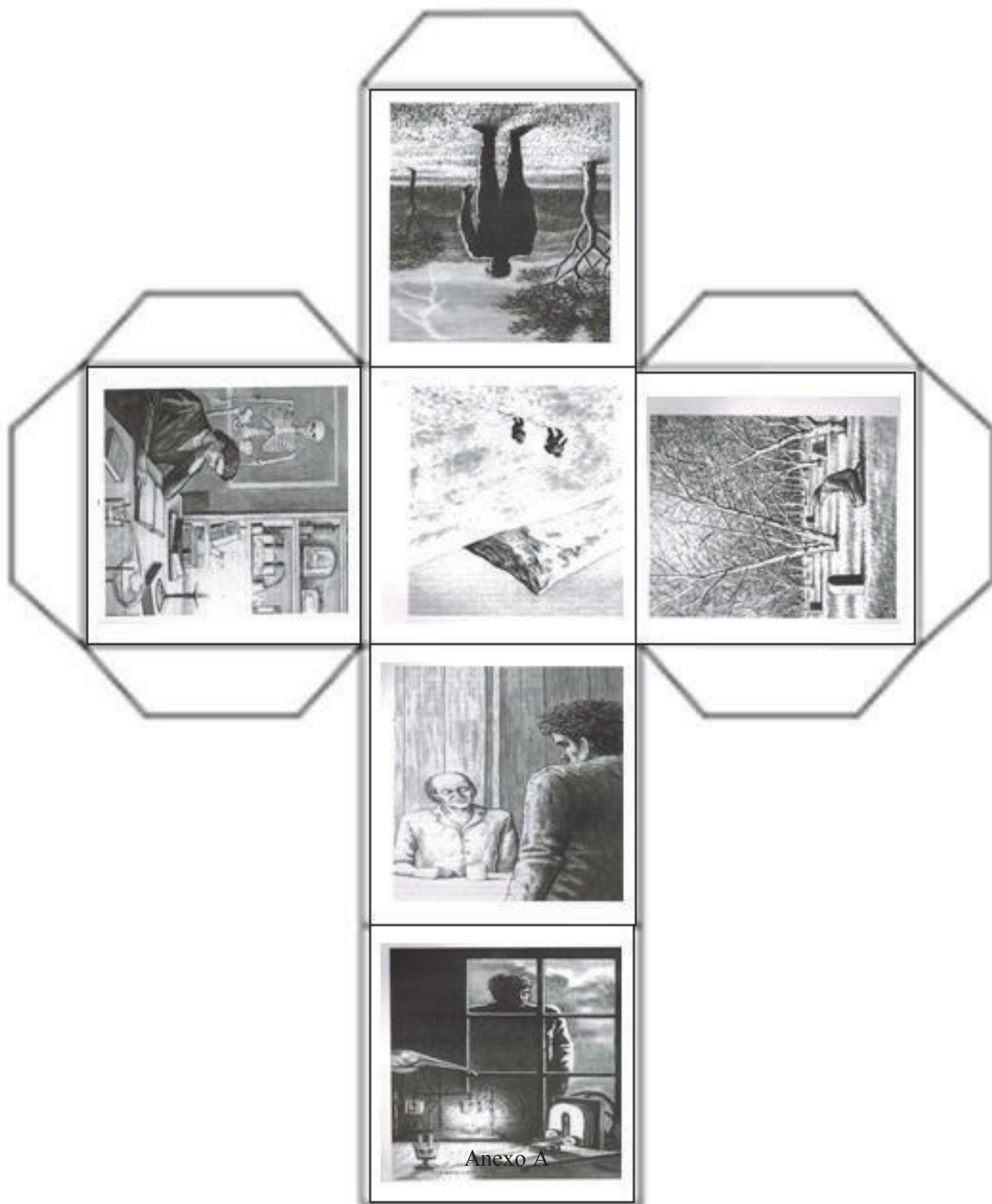
- BALDICK, Chis. **The concise Oxford dictionary of literary terms**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- CUDDON, J. A. **The Penguin dictionary of literary terms and literary theory**. 4th edition. New York: Penguin Books, 1996.
- FLEENOR, Juliann E. (ed). **The female gothic**. London: Eden Press, 1983.
- FREEDMAN, Richard. **Romance**. Tradução e organização da antologia por Ricardo Albery. Lisboa São Paulo: Editorial Verbo, 1978.
- GILBERT, Sandra & GUBAR, Susan. **The Norton anthology of literature by women: the traditions in English**. New York: W. W. Norton, 1996.
- HOGLE, Jerrold (ed). **The Cambridge companion to gothic fiction**. New York: Cambridge University Press, 2002.
- KHAIR, Tabish. **The gothic, postcolonialism and otherness: ghosts from elsewhere**. London: PalgraveMacmillan, 2009.
- MOERS, Ellen. **Literary women: the great writers**. New York: Oxford University Press, 1976.
- OUSBY, Ian (Ed). **The Wordsworth companion to literature in English**. Hertfordshire: Wordsworth References, 1992



GÓTICO

Apêndice D

2- Dado a ser utilizado no terceiro passo da sequência expandida “Leitura”, durante o intervalo 3.



Poema “O tigre” (1794) de William Blake, tradução de José Paulo Paes, a ser utilizado durante a contextualização histórica na sequência expandida:

O Tigre

Tigre, tigre, viva chama
Que as florestas de noite inflama,
Que mão ou olho imortal poderia
Traçar-te a horrível simetria?

Em que abismo ou céu longe ardeu
O fogo dos olhos teus?
Em que asas se atreveu o vôo?
Que mão ousou pegar o fogo?

Que arte & braço puderam então
Torcer-te as fibras do coração?
Quando ele já estava batendo,
Que mãos e que pés horrendos?

Que cadeia? Que martelo,
Que fornalha teve o teu cérebro?
Que bigorna? Que tenaz
Pegou-te os horrores mortais?

Quando os astros alancearam
O céu e em pranto o banharam,
Sorriu ele ao ver teu feito?
Fez-te quem fez o Cordeiro?

Tigre, tigre, viva chama
Que as florestas de noite inflama,
Que mão ou olho imortal ousaria
Traçar-te a horrível simetria?

REFERÊNCIA

PAIS, José Paulo. **Gregos e baianos**. São Paulo: Brasiliense, 1985. Páginas 193 e 194.