

**Júlia Maria Cerqueira Soares**

**MEDIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA PELO VIÉS DO TERROR  
PSICOLÓGICO: UMA PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO  
LITERÁRIO A PARTIR DO UNIVERSO DE CONTOS DE EDGAR ALLAN POE**

Juiz de Fora

2018

**MEDIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA PELO VIÉS DO TERROR  
PSICOLÓGICO: UMA PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO  
LITERÁRIO A PARTIR DO UNIVERSO DE CONTOS DE EDGAR ALLAN POE**

**Júlia Maria Cerqueira Soares**

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Doutora Érika Kelmer Mathias

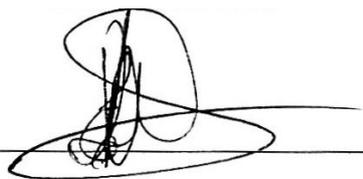
Juiz de Fora  
Outubro de 2018

*Mediação de leitura e escrita pelo viés do terror psicológico: uma proposta de ampliação de repertório literário a partir do universo de contos de Edgar Allan Poe*

**JÚLIA MARIA CERQUEIRA SOARES**

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

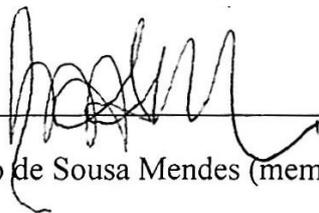
Aprovado em 04/10/2018



Prof. Dra. Erika Kelmer Mathias (presidente e orientador)



Prof. Dr. Felipe Bastos Mansur da Silva (membro titular externo)



Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes (membro titular interno)

**Retrato do artista quando coisa**

A maior riqueza  
do homem  
é sua incompletude.  
Nesse ponto  
sou abastado.  
Palavras que me aceitam  
como sou  
— eu não aceito.  
Não aguento ser apenas  
um sujeito que abre  
portas, que puxa  
válvulas, que olha o  
relógio, que compra pão  
às 6 da tarde, que vai  
lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai. Mas eu  
preciso ser Outros.  
Eu penso  
renovar o homem  
usando borboletas.

(Manoel de Barros)

## **AGRADECIMENTOS**

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização deste mestrado.

Ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFJF), pela oportunidade de me tornar uma profissional mais capacitada.

À minha querida orientadora, Érika Kelmer Mathias, pelos conhecimentos compartilhados, pelo apoio moral, pela confiança em meu trabalho e pela compreensão em relação às minhas limitações – fatores determinantes para a conclusão desse projeto.

Aos queridos professores do Profletras, Denise Barros Weiss, Elza de Sá Nogueira, Érika Kelmer Mathias, Lucilene Hotz Bronzato, Marco Aurélio de Sousa Mendes, Natália Sathler Sigiliano, Neusa Salim Miranda e Thaís Fernandes Sampaio, por todo acolhimento e conhecimentos compartilhados.

Ao Carlos, pela presteza e paciência.

À Direção da minha escola, que me permitiu aplicar este projeto, confiando em meu trabalho.

Ao esposo, Rogers, pelo amor, paciência e apoio incondicionais.

À minha mãe, Amélia, pelo amor, compreensão e orações diárias.

Ao meu pai, João, no mundo espiritual, que estará para sempre comigo, em meu coração e minhas lembranças.

Aos meus amigos da Turma 3, em especial à Cláudia e à Otávia, pelo carinho, companheirismo e apoio imprescindíveis.

Aos meus alunos do 9º ano, pela participação ativa neste projeto, surpreendendo-me com o seu crescimento quanto à leitura do texto literário.

## RESUMO

Este trabalho, de natureza interventiva, pretende contribuir para as discussões sobre novas práticas para o ensino de literatura, a partir do desenvolvimento de estratégias diferenciadas de leitura – leitura em suspense (MATHIAS, 2016, texto ainda não publicado) e leitura compartilhada (COLOMER, 2007) – e de escrita – por meio do preenchimento de fichas de criação de personagens e de relatos orais, inspirados nos jogos de RPG (Roleplaying Game). A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual da cidade de Juiz de Fora – MG, em uma turma de 9º ano, caracterizada pelo desinteresse e desmotivação em relação à leitura e à escrita de textos literários em sala de aula. Este trabalho, cuja metodologia fundamenta-se na pesquisa-ação (ENGEL, 2000; THIOLENT, 2011), desenvolveu-se a partir da elaboração, aplicação e análise de uma proposta de intervenção, cujo objetivo principal foi compreender novas metodologias de trabalho sistematizado de integração entre leitura e escrita, por meio de narrativas de terror psicológico, de Edgar Allan Poe, visando à ampliação de repertório literário. As bases teóricas que fundamentam a pesquisa são: letramento literário (PAULINO e COSSON, 2009); repertório e vazios textuais (ISER, 1996); mediação (PETIT, 2009) e literatura fantástica (TODOROV, 2014). Os resultados da pesquisa apontam para um maior envolvimento e interesse dos alunos tanto no que concerne à leitura dos textos literários quanto à realização das atividades propostas em sala de aula. Ademais, esta intervenção possibilitou um aumento significativo na interação e no convívio em sala de aula, criando um ambiente mais favorável à aprendizagem.

Palavras-chave: Ampliação de repertório. Letramento literário. Mediação. Terror psicológico. Edgar Allan Poe.

## **ABSTRACT**

This interventional work aims to contribute to the discussions on new approaches to the teaching of literature from the development of different reading strategies. Such strategies, for instance, thriller reading (MATHIAS, 2016), shared reading (COLOMER, 2007), writing and filling in worksheets of character creation and oral reports are inspired by RPG games (Roleplaying Games). The research was conducted in a public state school in the city of Juiz de Fora MG, in a 9th grade class. The school was characterized by lack of interest and motivation in relation to reading and writing literary texts in the classroom. The methodology is based on action research (ENGEL, 2000; THIOLENT, 2011). It was developed from the creation, implementation and analysis of a proposal for intervention. Its main objective was to understand new systematic work methodologies of integration between reading and writing through narratives of psychological terror, by Edgar Allan Poe, which aims at expanding repertoire.

The theoretical bases that support the research are literary literacy (PAULINO and COSSON, 2009), repertory and textual voids (ISER, 1996), mediation (PETIT, 2009) and fantastic literature (TODOROV, 2014). The results point to a greater involvement and interest in the reading of literary texts, in carrying out the proposed activities as well as an expansion in the literary repertoire of students. Besides, this intervention made possible a significant increase in the interaction and the conviviality in the classroom, creating a more favourable environment for learning.

**Keywords:** Expansion of repertoire, Literary literacy, Mediation, Psychological horror, Edgar Allan Poe.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>13</b>
<b>2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>28</b>
2.1    Lócus do experimento: caracterização da escola .....	29
2.2    Participantes do experimento .....	31
2.2.1    Perfil dos alunos.....	31
2.2.2    Perfil da professora-pesquisadora.....	32
2.3    Instrumentos para coleta de dados.....	34
2.3.1    Diário de campo.....	34
2.3.2    Diário de leitura.....	35
2.4    A escolha do autor .....	35
2.5    A seleção dos contos.....	36
2.6    Procedimentos de leitura em sala de aula.....	37
<b>3. ANÁLISE DO PROCESSO INTERVENTIVO.....</b>	<b>38</b>
3.1    Nível de envolvimento dos alunos no processo de leitura dos contos <i>O coração delator</i> e <i>O gato preto</i> .....	38
3.2    Aquisição e ampliação do repertório literário no que diz respeito ao terror psicológico.....	68
3.3    Nível de envolvimento dos alunos no processo de escrita dos “casos” estranhos.....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

Com os avanços dos estudos do ensino de Literatura, nas últimas duas décadas, podemos afirmar que novos caminhos têm sido buscados para o ensino de textos literários. Tais estudos apontam para o fato de que a leitura, por ser uma prática social, precisa ser compartilhada. O ato de ler deve deixar de ser considerado um “ato solitário” para ser tratado como um “ato solidário” (COSSON, 2016, p. 27), em que os sujeitos envolvidos construam sentidos dialogicamente. Assim, torna-se necessário repensar estratégias de leitura<sup>1</sup> que proporcionem uma experiência de leitura a ser compartilhada.

Dentro desta discussão acerca do ensino de Literatura, surgem outros questionamentos, imprescindíveis à nossa pesquisa, quais sejam: qual o espaço do texto literário na escola? Como o texto literário é trabalhado em sala de aula? As seleções que os professores fazem dos textos a serem trabalhados são significativas para os alunos? As estratégias de leitura dos textos literários são ensinadas aos alunos?

No cotidiano escolar, muitos professores reclamam que “os alunos não leem” ou “não leem corretamente”. Os jovens, por outro lado, afirmam não gostar de ler ou não ter esta atividade como hábito. No entanto, ao analisarmos com mais atenção essas afirmações, constatamos que os discentes leem, não obras complexas ou canônicas, mas livros contemporâneos, principalmente *best sellers* e livros infantojuvenis, revistas de histórias em quadrinhos e textos postados na internet.

Nesse sentido, os docentes devem compreender que os alunos têm seus interesses em leitura de textos literários; o que lhes falta é uma ampliação dessas leituras, não somente em relação à complexidade como também aos espaços literários pelos quais trafegam. É nesse âmbito que precisamos compreender o sentido de *leitor em formação* quando se trata de alunos em período escolar. Isso não vale dizer que, ao sair da escola, o aluno já seja um leitor proficiente. A formação de um leitor é um processo longo, sobretudo em países que passaram a

---

<sup>1</sup> No âmbito do PROFLETRAS/UFJF, cito dois trabalhos, também orientados pela professora Érika Kelmer Mathias, que utilizaram a leitura em suspense como estratégia para o ensino de Literatura: *Mediação literária e experiência estética em sala de aula: transitando no universo de contos de Machado de Assis* (TAVELLA, 2016) e *A aquisição de estratégias de escrita através do universo da narrativa investigativa de Agatha Christie* (CARDOSO, 2018).

valorizar a formação de leitor enquanto processo há menos de 15 anos, como é o caso do Brasil.

Vale dizer, então, que o papel da escola é ampliar o repertório do aluno, tanto no sentido de complexificar seu nível de leitura, como também no de ampliar seu leque de atuação leitora. Partindo dessa premissa, observando meus alunos do nono (9º) ano, sobretudo em suas conversas paralelas em sala de aula, percebi que adoravam o universo do terror, do suspense macabro e do fantástico. Constatei isso principalmente em função das séries que eles diziam assistir e indicavam um para o outro. Só para citar alguns exemplos, eles já comentaram sobre os filmes *Annabelle*, *O grito*, *A órfã* e *O chamado* e séries como *American Horror Story* e *The Walking Dead*. Todavia, a maioria deles só conhecia esse universo neste espaço audiovisual. Poucos haviam lido textos em que o fantástico, o terror e/ou o medo são elementos constituintes da obra, de modo a configurá-la como gênero.

Nesse sentido, apresentaremos nesta pesquisa, cuja metodologia é a pesquisa-ação, uma proposta de intervenção, que tem como objetivo central compreender novos modos de trabalho sistematizado de integração entre leitura e escrita<sup>2</sup>, por meio de narrativas de terror psicológico para ampliação de repertório. Desse objetivo central, desdobraram-se duas questões investigativas: 1) De quais sequências dos contos os alunos se apropriam a partir da leitura? Ao tentar responder a essa pergunta, nós somos capazes de mostrar se e como a ampliação de repertório se concretiza. Outra questão derivada é: 2) Há envolvimento e interesse dos alunos nas atividades de leitura e de produção dos “casos estranhos”? *Por que e como isso se dá?*

Dessa primeira questão derivada, podemos identificar os seguintes objetivos secundários nessa pesquisa: descrever as sequências de contos de terror psicológico de Edgar Allan Poe; analisar as primeiras atividades dos alunos; comparar estas atividades com as produções para a composição dos casos estranhos.

Esses objetivos implicam as seguintes ações de leitura e escrita: leitura em suspense dos contos selecionados para a pesquisa - *O coração delator* e *O gato*

---

<sup>2</sup> Estamos considerando a escrita em sentido mais amplo, qual seja, de produção dos alunos. A escrita tradicional foi utilizada no Diário de Leituras, nas atividades propostas em sala de aula, nas fichas de construção de personagens e dos casos estranhos.

*preto* - e a preparação e a sistematização dos “casos” estranhos, com todas as atividades que envolveram a produção desses relatos orais<sup>3</sup>.

No que diz respeito ao corpus de análise, utilizamos a) todos os textos produzidos pelos alunos nos Diários de Leituras, ou seja, todas as produções realizadas por eles, tais como: as respostas dadas às perguntas, o preenchimento de quadros e tabelas, os comentários sobre os contos lidos (se gostaram ou não e por quê) dentre outros; b) as falas na interação dos alunos durante as aulas; e c) o Diário de Campo da professora. Como procedimento de análise de dados, utilizamos a análise das produções dos alunos em seus Diários de Leitura e a análise das falas dos alunos em sala de aula ao longo do processo interventivo. As informações acima descritas podem ser melhor vislumbradas no seguinte quadro:

---

<sup>3</sup> Quando da concepção dessa pesquisa, analisar os relatos orais produzidos pelos alunos *com* os alunos, assim como discutir com eles modos de compartilhamento desses relatos para fora do espaço da sala de aula, de modo a expandir possibilidades para o letramento literário, eram ações que nos interessavam promover. Todavia, em virtude de questões que extrapolam a sala de aula, como greve e interrupção das aulas em função de atividades realizadas pela escola, como por exemplo, a Semana de Provas, não tivemos tempo hábil para tal realização.

Questão central da pesquisa	Questões derivadas dessa questão central	Objetivos da pesquisa	Ações pedagógicas	Corpus da pesquisa	Procedimentos de análise de dados
Compreender novos modos de trabalho sistematizado de integração entre leitura e escrita <sup>4</sup> por meio de narrativas de terror psicológico para ampliação de repertório	<p>1- De quais sequências dos contos lidos os alunos se apropriaram a partir da leitura em suspense?</p> <p>2- Há envolvimento e interesse dos alunos nas atividades de leitura e produção dos “casos” estranhos? Por que e como isso se deu?</p>	<p>1- Descrever as sequências dos contos de terror psicológico de Edgar Allan Poe;</p> <p>2- Analisar as primeiras atividades dos alunos;</p> <p>3- Comparar estas atividades com as produções para a composição dos relatos orais</p> <p>4- Analisar a participação e o envolvimento dos alunos nas aulas</p>	<p>1- Propor intervenção mediada com leitura em suspense e leitura compartilhada dos contos selecionados</p> <p>2- Propor atividades em etapas e mediadas para a produção dos “casos estranhos”</p>	<p>1- Diários de Leituras dos alunos</p> <p>2- Falas dos alunos ao longo das aulas</p> <p>3- Diário de Campo da professora-pesquisadora</p>	<p>1- Análise das produções dos alunos em seus Diários de Leitura</p> <p>2- Análise das falas dos alunos em sala de aula ao longo do processo interventivo</p>

Vale ressaltar que este mestrado profissional se caracteriza por ter dois produtos finais, aparentemente de naturezas distintas, mas que se relacionam de modo bastante pontual: esta dissertação e um Caderno Pedagógico, que representa a base do eixo acional da pesquisa, no qual sistematizamos as etapas e o passo-a-passo de todas as ações que envolveram o processo interventivo. Como se trata de uma pesquisa-ação, é no diálogo entre estes dois produtos – um de ordem

<sup>4</sup> Estamos considerando a escrita em sentido mais amplo de *produção* dos alunos, incluindo as falas ditas durante a intervenção. Nós trabalhamos a escrita tradicional no diário de leituras e nas atividades propostas em sala de aula, como por exemplo, nas fichas de construção de personagens.

analítico-teórico-reflexiva e outro de ordem prática-acional – que se efetiva, de fato, a pesquisa-ação.

Nesse sentido, esta dissertação está estruturada do seguinte modo: no primeiro capítulo, intitulado “Pressupostos Teóricos”, apresentamos os conceitos basilares em que esta pesquisa está fundamentada: letramento literário (PAULINO e COSSON, 2009); repertório e vazios textuais (ISER, 1996); mediação (PETIT, 2009), literatura fantástica (TODOROV, 2014), leitura em suspense (MATHIAS, 2016, texto ainda não publicado) e leitura compartilhada (COLOMER, 2007).

No segundo capítulo, intitulado “Procedimentos Metodológicos”, apresentamos a metodologia na qual nos baseamos – a pesquisa-ação (ENGEL, 2000; THIOLENT, 2011); o lócus da pesquisa; o perfil dos participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta de dados e as estratégias utilizadas na proposta interventiva.

No terceiro capítulo, intitulado “Análise do processo interventivo”, descrevemos os três aspectos centrais que nortearam nossa análise: 1) nível de envolvimento dos alunos no processo de leitura dos contos *O coração delator* e *O gato preto*; 2) aquisição e ampliação do repertório literário no que diz respeito ao terror psicológico e 3) nível de envolvimento dos alunos no processo de escrita dos “casos” estranhos.

E, finalmente, nas Considerações Finais, apresentamos um panorama reflexivo geral do que foi a pesquisa, pontuando os aspectos que consideramos mais relevantes em sua execução.

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O autor Wolfgang Iser (1996) denomina de *efeito estético* o momento em que o leitor vivencia uma experiência estética com o texto literário, isto é, a reação produzida no leitor no ato da leitura. Para conseguir tal efeito, é necessário que ocorra, de fato, uma interação entre texto e leitor. Assim, toda leitura seria dialógica, pois promoveria um diálogo entre o sujeito que escreve e o sujeito que lê.

No entanto, Cosson (2016) propõe que este conceito de diálogo entre texto e leitor seja ampliado no sentido de que, ao ler uma obra literária, o leitor dialoga não apenas com o autor do texto, mas com toda a sociedade da qual faz parte, uma vez que o próprio texto já representa uma multiplicidade de vozes. Assim, ao atribuir sentido aos textos, o leitor dialoga não só com as visões de mundo que lhe são coetâneas, mas também com as que lhe antecederam e dialogará com as que lhe sucederão. Nesse sentido, um leitor proficiente compreende que os textos representam “um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2016, p. 27).

Podemos relacionar esta ideia de que cada texto carrega consigo muitas vozes ao conceito de polifonia de Mikhail Bakhtin, em *Estética da criação verbal*, segundo o qual o enunciado é um “elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Dessa forma, todos os enunciados produzidos estão interligados, dado que “todo enunciado [...] tem um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros” (Ibidem, p. 275).

Dessa maneira, segundo Iser, para que o leitor possa atribuir sentidos ao que está lendo, faz-se necessário que ele assuma um papel ativo neste processo, pois os textos não carregam sentidos completos a serem decodificados, mas, ao contrário, eles vão sendo construídos durante a interação entre texto e leitor.

Para exemplificar como se dá esse processo contínuo de construção de sentidos durante a leitura, o conceito iseriano de *lugares vazios* – ou vazios – do texto é imprescindível. Podemos entendê-lo como aquilo que não está presente ou dado no texto, ou seja, o “não-dito”, o “não-dado” (ISER, 1996, p. 119). Assim, ao se deparar com um vazio no texto, o leitor necessita fazer combinações e conexões e criar *representações* para ocupar justamente esses lugares vazios, para que, durante o ato da leitura, as projeções sobre o que está sendo lido possam constituir

o objeto imaginário. Tais projeções são formadas tanto pelos marcadores textuais quanto pelo não-dito. O que está ausente – o não-dito – também é elemento constituinte do objeto imaginário, pois

uma vez que os lugares vazios interrompem as possibilidades de conexão de segmentos textuais, esse processo só se completa na imaginação do leitor. A discussão da formação de representações mostrou que os esquemas do texto não só evocam determinados conhecimentos no leitor, como põem à disposição determinadas informações, mediante as quais o objeto intencionado – mas não dado – há de ser representado. (Ibidem, p. 130)

Durante a leitura, ao perceber que a representação criada não está coerente com o conteúdo do texto, o leitor irá abandoná-la e construirá uma nova. Essa constante interação, não só com o texto que está sendo lido, mas com suas próprias representações, exige do leitor uma postura dialógica e ativa durante todo o processo. Nesse sentido, o não-dito também desempenha papel fundamental na interação entre texto e leitor, pois “o que não foi dito é constitutivo para o que o texto diz; e o não-dito, ao ser formulado pelo leitor, suscita uma reação às posições manifestas do texto” (Ibidem, p. 125). Logo,

o leitor é obrigado a distanciar-se de uma representação formada para que possa criar outras. Mas assim ele começa a reagir às representações que ele mesmo criara. Ele próprio ativa uma estranha interação de suas representações que é governada pelo texto. (Ibidem, p. 135)

É importante ressaltar que o fato de o texto apresentar diversas possibilidades interpretativas, não significa que os leitores podem ignorar os elementos constitutivos do texto para criar suas representações. Embora cada leitura seja única – pois cada leitor carrega consigo repertórios ou bagagens culturais distintas –, as representações precisam ser governadas pelo texto. Dito de outra maneira, as representações criadas pelos leitores devem, necessariamente, estar consoantes às pistas textuais, sob pena de o leitor ter que abandonar uma representação quando percebe que há incoerências entre o objeto representado e os marcadores textuais. No entanto, tal abandono não compromete ou invalida o processo de leitura nem os sentidos que foram construídos.

Se, por um lado, os lugares vazios são um importante estímulo para a interação entre texto e leitor, já que potencializam as possibilidades dialógicas e colocam o leitor em um processo de combinações de representações, fundamentais para que a comunicação se movimente; por outro lado, os textos que possuem muitos lugares vazios exigem um esforço muito maior do leitor, que poderá considerar a leitura complexa ou mesmo impossível.

Quando isso ocorre, pode acontecer de o leitor desistir da leitura, principalmente os jovens leitores em formação, por não dominarem as estratégias requeridas para determinado texto ou autor. Na maior parte das vezes, atribuem tal desistência ao fato de o texto ou o autor serem “chatos”, desconsiderando o papel ativo que precisariam assumir como leitores para a construção de sentidos. Às vezes, os alunos até “leem” o texto inteiro, mas alegam não entender nada, pois não conseguiram interagir com o texto.

Essas duas atitudes, acima citadas, assumidas pelos leitores – de abandono do texto ou de extrema passividade perante a leitura – são problemas frequentes nas aulas de Literatura. Tais equívocos são, frequentemente, perpetuados pelos próprios professores, até mesmo nas perguntas de interpretação de texto que propõem aos alunos. Por exemplo, quando perguntam “o que o autor quis dizer?”, estão transmitindo, erroneamente, a falsa ideia de que o texto carrega uma “mensagem” do autor que precisaria ser decodificada pelos leitores. Dessa maneira, desconsideram a multiplicidade de sentidos e a dialogicidade inerentes aos textos.

O conceito iseriano de repertório também foi muito caro à nossa pesquisa. Segundo Iser, este termo pode referir-se tanto ao repertório do texto quanto ao repertório do leitor. Assim, no momento da leitura, o leitor acessa o seu conjunto de normas históricas, sociais e culturais. Tal repertório pessoal confronta-se com o conjunto de normas históricas, sociais e culturais inerentes ao texto. Assim, estes dois repertórios – do texto e do leitor – interagem, dialogicamente, para que os sentidos sejam construídos e a comunicação se efetive. Assim,

o repertório de um texto ficcional tem graus reconhecíveis de complexidade que influenciam de maneira diferente a situação entre texto e leitor. Pela introdução de normas extra-textuais e pela reiteração de elementos literários do passado certos graus de determinação são marcados; estes estabelecem um horizonte no texto, que oferece ao mesmo tempo o quadro de situações para o “diálogo” entre texto e leitor.

Tendo o texto a função de resposta, torna-se necessário permear as normas selecionadas dos sistemas de sentido no repertório textual com

alusões à literatura do passado. Quanto mais complexos são os problemas aos quais o texto se refere, tanto mais diferenciado deve ser o repertório. (Ibidem, pp.148-149)

Este conceito de repertório não está associado ao sentido quantitativo que comumente utilizamos, mas diz respeito, sobretudo, às estratégias que precisamos desenvolver para a leitura de determinado gênero ou autor. Assim, quanto maior o contato de um leitor com diferentes estratégias textuais, maior também será o seu repertório. Trazendo este conceito para o cotidiano escolar, podemos pensar em um aluno que só lê um determinado autor; por mais que tenha lido centenas de livros dele, o seu repertório, nesse sentido, é limitado, pois só desenvolveu as estratégias de leitura específicas, exigidas para aquele autor.

Nesse ponto, podemos relacionar os dois conceitos iserianos de repertório e lugares vazios, na medida em que quanto maior for o número de espaços vazios presentes em um texto, maior é o repertório deste texto e, conseqüentemente, seu nível de complexidade. Da mesma forma, maior deverá ser o número de estratégias de que o leitor precisará lançar mão para interagir e construir sentidos dialogicamente.

À luz desses conceitos, podemos nos questionar: como trabalhar a leitura de textos literários em sala de aula, de modo a ampliar o repertório dos discentes, fazendo com que aprendam a elaborar estratégias específicas de leitura do texto literário, de modo a interagir dialogicamente e construir sentidos? Uma possível resposta a esse questionamento seria: quanto maior o contato dos jovens leitores em formação com diversos textos e autores, de diferentes níveis de complexidade, maior seria o repertório que o aluno adquiriria. A partir daí outra questão se nos apresenta: como nós, professores de literatura, podemos selecionar textos a serem trabalhados em sala de aula, de modo a contribuir para a ampliação do repertório dos alunos e para a ampliação de estratégias concernentes a diferentes autores e gêneros?

Para ajudar a responder a essa pergunta, podemos lançar mão do conceito de polissistemas de Itamar Even-Zohar (2013), em que o conceito de repertório, apesar de adquirir outra nuance, mantém proximidades da concepção iseriana.

Segundo Zohar (2013), a Literatura é composta por diversos sistemas literários que se relacionam, de modo a formar o que ele denomina de *polissistema* literário – um sistema múltiplo, constituído pela inter e intra relação de vários

sistemas literários, tais como: literatura infantil, literatura juvenil, literatura adulta, *best-sellers*, livros de autoajuda, obras canonizadas, dentre outros. Tais sistemas literários concorrem entre si e estão em constante movimento, podendo se sobrepor uns aos outros.

Nesse sentido, os repertórios são concebidos como um conjunto de leis e elementos que regem a produção de textos e referem-se aos “procedimentos de seleção, manipulação, amplificação, eliminação, etc” (EVEN-ZOHAR, 2013, p. 7) dos polissistemas. O autor afirma que os repertórios podem ser divididos em: canonizados e não-canonizados. Canonizadas seriam as “normas e obras literárias [...] que nos círculos dominantes de uma cultura são aceitas como legítimas e cujos produtos mais marcantes são preservados pela comunidade para que formem parte de sua herança histórica” (Ibidem, p. 7). Já as não-canonizadas são “normas e textos que esses círculos rejeitam como ilegítimas e cujos produtos, em longo prazo, a comunidade esquece frequentemente (a não ser que seu status mude)” (Idem, p. 7).

Dessa forma, as obras canonizadas, que se situam nos centros, sofrem constante ameaça das não-canonizadas, que se situam na periferia dos sistemas, podendo até ser substituídas. Esta dinamicidade e mutabilidade dos sistemas funciona como um equilíbrio regulador para que os sistemas não entrem em colapso ou desapareçam.

Este conceito de sistemas é também abordado por Cosson (2016), o qual defende que o ensino de Literatura na escola deve compreender obras de diferentes sistemas. Assim sendo, os professores não deveriam adotar uma atitude sacralizadora em relação aos cânones nem apenas trabalhar obras contemporâneas, consideradas mais “fáceis”, mas proporcionar o contato com a maior gama possível de textos e autores distintos, para que o próprio aluno tenha condições de decidir quais são as obras e os autores com os quais se identifica. Nesse caso, seria tarefa do professor fazer o complexo trabalho de seleção, levando em conta a pluralidade cultural e linguística de modo que

aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. É por isso que ao lado do princípio positivo da atualidade das obras é preciso entender a literatura para além de um conjunto de obras

valorizadas como capital cultural de um país. A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura. (Ibidem, p. 33)

Acreditamos, assim como Cosson, que o ensino de Literatura deve abarcar tanto a leitura de obras contemporâneas quanto a de obras canonizadas, simples e complexas, uma vez que os alunos têm direito a conhecer as obras que fazem parte da herança cultural da sociedade na qual estão inseridos. Por mais que decidam que estas obras não lhe agradem – o que é totalmente aceitável e compreensível – eles precisam ter assegurado o direito a acessá-las.

Diante de tudo que foi discutido até o momento, outro questionamento se faz necessário à nossa prática: como trabalhar a leitura de textos literários, conduzindo a práticas sociais eficazes que propiciem a vivência do literário em sala de aula? Para responder a esta pergunta, é imperativo recorrer ao conceito, cunhado por Graça Paulino e Rildo Cosson (2009), de letramento literário, que pode ser definido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Os autores destacam que, por se tratar de um processo, este nunca se esgota, mas, ao contrário, se renova a cada leitura de uma obra significativa. Todavia, os autores alertam que, para que o letramento literário se consolide, é necessário que o aluno se aproprie do texto que está sendo lido, de maneira que ocorra uma “apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe” (Idem).

Sob esse aspecto, o conceito de letramento literário vem ao encontro das ideias de Iser, segundo o qual “o leitor precisa reformular o texto formulado para poder incorporá-lo” (ISER, 1996, p. 129). Dito de outra maneira, o leitor ressignifica o texto lido à medida que constrói os sentidos; assim, nunca haverá leituras iguais para um mesmo texto, pois cada leitor terá um modo singular de interagir com ele, bem como um repertório distinto, que serão fatores determinantes para a construção de sentidos.

Sob esta perspectiva do letramento literário, um leitor proficiente seria um sujeito autônomo, crítico e reflexivo, capaz de: fazer relações não só com a obra, mas com o seu contexto histórico-social; fazer inferências; perceber ironias;

correlacionar diferentes autores e obras; e construir-se enquanto sujeito no mundo, uma vez que a leitura

permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de identidade e de sua comunidade. Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos. Em outras palavras, somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69)

A ideia de pensar a Literatura como elemento constituinte para o sujeito foi também abordada por Antonio Candido em seu texto *O direito à literatura*. Segundo o autor, as produções literárias, de todos os tipos e níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, na medida em que enriquecem a percepção e a visão de mundo. Logo, a literatura seria um bem “incompressível”, isto é, que não pode ser negado às pessoas, como o alimento, a moradia e a vestimenta. O autor, então, atribui à literatura uma função essencial aos indivíduos, devido ao seu poder “humanizador”, na medida em que ajuda a organizar as próprias emoções, facilitando o diálogo com outros seres e consigo mesmo. Nessa perspectiva, a literatura promove uma “humanização” que

confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1988, p.180)

Levando-se em conta o letramento literário como um processo contínuo, que, portanto, nunca se esgota, defendemos que os professores elaborem estratégias para ampliar a competência leitora dos discentes. Para que isso aconteça, o professor precisa saber selecionar as obras com as quais irá trabalhar, gradualmente, das mais simples às mais complexas, desde que sejam significativas para os discentes.

Nesse sentido, é interessante a diferença que Cosson faz entre obras atuais e obras contemporâneas. Estas são as escritas e publicadas coetaneamente aos

leitores e aquelas, as que fazem sentido para o leitor independentemente da época de sua escrita ou publicação. Assim, na perspectiva do letramento literário, defendemos que os professores busquem obras atuais – contemporâneas ou não – visando a estabelecer uma afinidade com o aluno e, conseqüentemente, um maior envolvimento e motivação, de modo que a escola se torne um espaço democrático no qual se possa ter “lugar para o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares” (COSSON, 2016, p. 36).

A concepção da Literatura como um polissistema parece bem adequada para adotar uma postura mais democrática e menos preconceituosa em relação às leituras que os alunos costumam fazer – *best sellers* ou livros juvenis em sua maioria –, uma vez que não há como os professores elegerem esse ou aquele sistema, mas entender que esses se comunicam. É necessário compreender, por exemplo, que a série de Rick Riordan, que tem como protagonista Percy Jackson, se comunica em vários níveis com obras canônicas, como, por exemplo, com o livro *O Mar de Monstros*, que, por sua vez, dialoga intimamente com a *Odisséia*, de Homero. Filmes-releituras de contos de fadas são também outro exemplo: *Malévola* dialoga com o clássico infantil *A bela adormecida*, que, por sua vez, provém das chamadas narrativas primordiais de épocas anteriores ao século XVI.

Desta maneira, é interessante que o professor saiba analisar a turma em que pretende realizar um trabalho de estímulo à leitura literária para saber se os alunos gostam de ler, o que gostam de ler, para, a partir daí, selecionar obras de diferentes sistemas e complexidades. Além da seleção, é importante que o professor também estabeleça objetivos que pretende alcançar com tais leituras. É importante ressaltar que, para que o professor consiga selecionar as obras de maneira exitosa, é condição *sine qua non* que ele também seja leitor de textos literários; da mesma forma, para que o professor possa selecionar quais estratégias de leitura e/ou mediação deverá utilizar, é imprescindível que seja também leitor de textos de teoria e de metodologias na área de leitura.

No que tange aos textos mais complexos, que apresentam muitos lugares vazios, é imprescindível que os professores recorram a estratégias de mediação de leitura. No caso da proposta interventiva desta pesquisa, escolhemos duas estratégias de mediação da leitura: a leitura em suspense (MATHIAS, 2016, texto ainda não publicado) e a leitura compartilhada (COLOMER, 2007). Antes de passar

à explicação destas estratégias de leitura, achamos importante explicitar o conceito de mediação quando se trata da leitura de textos literários.

De acordo com a autora Michèle Petit (2013), a difusão dos textos escritos pode ser realizada em contextos diferentes do ambiente familiar, como, por exemplo, no ambiente escolar, onde pode haver um mediador, responsável por introduzir os alunos no mundo da literatura, tornando-os leitores de textos literários. Segundo a autora, este “iniciador” pode ser um professor ou bibliotecário que desempenharia esta função de “autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo” (PETIT, 2013, p. 148). A autora fornece vários exemplos de alunos que tiveram seus destinos alterados por conta de terem desenvolvido o hábito da leitura. São alunos, em geral, com histórias de fracassos escolares, que foram incentivados não só a permanecerem na escola, mas também a se tornarem leitores e, conseqüentemente, (re)descobrirem o poder da linguagem que

diz respeito à construção dos sujeitos falantes que nós somos, à elaboração de nossa relação com o mundo. E que os escritores podem nos ajudar a elaborar nossa relação com o mundo. Não devido a uma inefável grandeza esmagadora, mas ao contrário pelo desnudamento extremo de seus questionamentos, por nos oferecerem textos que tocam no mais profundo da experiência humana (Idem)

Dessa forma, o hábito da leitura mudou suas vidas e os livros e/ou as bibliotecas tornaram-se não só refúgio de suas vidas difíceis e suas histórias de fracasso escolar – pois eram majoritariamente jovens imigrantes, moradores da periferia de grandes cidades francesas –, mas também um lugar de acolhimento, de pertencimento e de descoberta do mundo e de si mesmos. De acordo com a autora, não é necessária nenhuma habilidade extraordinária para desempenhar o papel de mediador, basta ser um amante dos livros, uma vez que, “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (Ibidem, p. 161). E, por último,

Trata-se, no fundo, de ser receptivo, de estar disponível para propor, para acompanhar o jovem usuário, procurar com ele, inventar com ele, para multiplicar as oportunidades de fazer descobertas, para que o jogo esteja aberto. Trata-se de inventar pontes, estratégias que permitam a quem frequenta uma biblioteca não ficar encurralado anos a fio em uma mesma estante ou coleção (Ibidem, p. 179)

Para a aplicação desta intervenção, selecionamos duas estratégias de mediação de leitura, a saber: leitura em suspense (MATHIAS, 2016, texto ainda não publicado) e leitura compartilhada (COLOMER, 2007). A leitura em suspense, desenvolvida pela orientadora desta pesquisa, Érika Kelmer Mathias, consiste em segmentar o texto literário no que ela chama de “momentos estratégicos” (MATHIAS, 2016, texto ainda não publicado), dividindo-o em unidades menores, denominadas *trechos*, com o intuito de possibilitar que os leitores formulem hipóteses sobre o que poderá acontecer na sequência seguinte. Essas quebras, contudo, não devem ser feitas de forma aleatória, mas devem ser realizadas em momentos propícios não só a manter como também a “potencializar o interesse do aluno” (Idem) em relação à leitura.

Como o texto não é fornecido integralmente aos leitores, mas em unidades significativas que podem ser lidas como se fossem “capítulos” do texto, esta estratégia possibilita que eles tomem consciência da dialogicidade inerente ao ato de ler e se tornem, gradualmente, menos passivos durante o referido ato. É interessante que o professor, ao realizar a interrupção da leitura em momentos-situações que propiciem a interação, elabore questões não só sobre os futuros acontecimentos, mas também sobre o porquê da criação de determinada hipótese, a fim de que o aluno reflita sobre as pistas textuais em que está fundamentando suas hipóteses. Dessa maneira, além de consolidar o hábito de formular hipóteses, o aluno estará aprendendo a respeitar o repertório do texto, pois, se o leitor criar suas hipóteses à revelia das pistas textuais, a interação ficará comprometida.

Mathias pontua ainda que, como não há um único modo de fragmentar o texto, cada professor tem autonomia para dividi-lo em conformidade com os objetivos que pretende alcançar com determinada leitura e/ou de acordo com o nível de competência leitora dos alunos envolvidos. Além disso, destaca que, nessa perspectiva da leitura em suspense, o professor deve preparar previamente as perguntas que fará sobre o texto, porém, o objetivo dos questionamentos é mais promover uma “dinâmica de conversa sobre o texto” (Idem), de modo que o aluno não só responda às questões, mas também seja capaz de formular outros questionamentos, de modo a potencializar as interações e possibilitar a construção de saberes. Assim, temos uma alternativa às tradicionais perguntas passadas no quadro e respondidas no caderno, cujo principal objetivo costuma ser a localização de informações do texto, sem que haja um trabalho efetivo de reflexão e interação.

Nesta dinâmica, em que as perguntas são preparadas previamente, o professor necessita atentar-se às eventuais necessidades de adaptação, supressão ou elaboração de novas questões que podem surgir em função do *feedback* dado pelos alunos; assim, o professor assume fundamentalmente o papel de mediador que faz provocações para gerar reflexões durante as aulas. Essa estratégia implica, desse modo, uma interação mais constante e efetiva do professor-mediador com o aluno que adquire um *status* de

sujeito participativo no processo de construção de sentido do texto lido, pois, mesmo que uma hipótese formulada seja não validada na sequência da leitura, o ato de formulá-la, com os elementos fornecidos pelo texto ou por outros comentários dos colegas até aquele momento, é, por si, leitura ativa (Idem).

Mathias, ao defender que ler ativamente vai muito além de responder corretamente às perguntas propostas, mas se trata de “saber conversar com o texto lido” (Idem), vem ao encontro do conceito de leitura compartilhada proposto por Teresa Colomer (2007). De acordo com esta autora, o compartilhamento da leitura de obras com outras pessoas possibilita experienciar sua dimensão socializadora, que permite a utilização da competência dos outros para a construção de sentidos e a fruição da leitura. Tal construção de sentidos se dá na medida em que, ao compartilhar comentários sobre as obras lidas, os alunos teriam a oportunidade de vivenciar experiências de exploração conjunta e trocas de sentidos atribuídos, visando à construção de hipóteses de leituras plausíveis. Dessa forma, compartilhar leituras estabelece vínculos não somente entre leitores em um momento determinado, como também com sua tradição cultural.

Assim, a discussão de textos literários em grupos possibilita a busca de sentidos e favorece a compreensão, uma vez que “serve para enriquecer a resposta própria com os matizes e os aportes da interpretação do outro, já que a literatura exige e permite distintas ressonâncias individuais”. (COLOMER, 2007, p. 149). Esse compartilhamento de leituras permite não só consolidar o letramento literário na escola, como também formar uma comunidade de leitores, a qual possibilita assegurar

a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito. Para efetivar essa comunidade, o professor pode lançar mão de estratégias como grupos de estudo, clubes de leitura e outras

formas de associação entre os alunos que permitam o compartilhamento de leituras e outras atividades coletivas relacionadas ao universo da literatura. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

Dentro da estratégia de leitura compartilhada, Colomer ainda pontua ações interessantes a serem utilizadas pelos docentes: “leitura em duplas, [...] formulação de perguntas pessoais sobre as obras, anotações públicas sobre a leitura dos livros na classe, uso do correio eletrônico, entre outras” (COLOMER, 2007, p. 149).

A ideia de que compartilhar leituras faz com que as pessoas se sintam integrantes de uma comunidade de leitores é endossada por Cosson, que afirma que ler não é um ato solitário, mas um ato solidário, pois, para que a leitura seja significativa, exige-se do leitor “estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo [e] [...] abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo” (COSSON, 2016, p. 27).

Diante de tudo que foi exposto, acreditamos que o espaço da sala de aula seja profícuo para estimular a construção de saberes por meio da leitura compartilhada de textos literários. Assim, torna-se necessário que o professor desenvolva estratégias de leitura que propiciem aos alunos lidar com o espaço do literário para além do falar sobre o texto, permitindo que vivenciem uma experiência estética, aspecto fundamental da Literatura. Ao mudar o foco da aprendizagem para a experimentação do estético do texto literário, o docente deixa de priorizar o falar *sobre* a Literatura para dar lugar a práticas significativas que oportunizem uma relação dialógica não só entre autor e leitor, via texto, mas também entre os sujeitos envolvidos – alunos e professores.

Para embasar os estudos sobre o elemento fantástico nos contos de Poe, recorreremos a Todorov (1975), segundo o qual o fantástico “é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 1975, p. 31). De acordo com este autor, existem três condições que caracterizam a Literatura fantástica: a primeira diz respeito ao fato de haver uma hesitação, por parte do leitor, “entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados” (Ibidem, p. 39). Assim, esta “*hesitação do leitor* é, pois, a primeira condição do fantástico” (Ibidem, p. 37).

A segunda condição diz respeito ao fato de que a hesitação experimentada pelo leitor pode também ser vivida por um personagem. Nesse caso, ambos

vivenciam o mesmo sentimento. É como se a hesitação do leitor estivesse representada pela hesitação do personagem.

A terceira condição diz respeito ao fato de o leitor ter que tomar certa atitude perante o texto: ele “recusará tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação ‘poética’”. (Ibidem, p. 39). Dito de outra maneira, o leitor não poderá decidir entre uma explicação natural ou sobrenatural, pois, se o fizer, sairá do terreno do fantástico e adentrará outras definições, quais sejam, o estranho e o maravilhoso, respectivamente. Assim, se o leitor

decide que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra se liga a um outro gênero: o estranho. Se, ao contrário, decide que se devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso (Ibidem, p. 48)

O modo como Todorov categoriza as várias nuances do espaço do fantástico (estranho, maravilhoso etc.) foi o fio condutor para a seleção dos contos de Edgar Allan Poe a serem trabalhados nesta intervenção. Como o aspecto central do recorte para a nossa leitura foi a ampliação do repertório literário dos discentes, selecionamos a categoria do *estranho*, que se configura como um *modo* de lidar com o terror.

Vale ressaltar que, de todos os vieses pelos quais poderíamos abordar os contos lidos, elegemos dialogar com o terror pelo *estranhamento* – presente nos dois contos selecionados. Tanto no conto *O coração delator* quanto no conto *O gato preto*, há a combinação de um narrador personagem não confiável e um caso estranho que o leitor não consegue explicar racional e/ou logicamente. Esse estranhamento provoca no leitor um efeito estético que encosta no terror psicológico. Daí advém as sensações de inquietação e, às vezes, de frustração, causadas pelo “medo” da não-explicação dos fatos.

Os dois contos lidos possuem semelhanças em relação à dupla tensão que provocam no leitor: uma na perspectiva acional da narrativa e uma na perspectiva psicológica. Em relação ao primeiro aspecto, no conto *O coração delator*, a sensação é provocada pelos questionamentos que suscitam no leitor: o que vai acontecer? Ele vai matar o velho ou não? Os policiais vão descobrir ou não? Ele vai ser preso ou não? Em relação ao aspecto psicológico, a tensão é gerada pelos questionamentos: por que isso tudo aconteceu? O que motivou o narrador a agir

assim? Além destes questionamentos permearem toda a leitura do conto, a possível explicação – o fato de o velho ter catarata – não dá conta de explicar o assassinato cometido e isto gera ainda mais sentimentos aflitivos.

Apesar de o conto *O gato preto* permitir algumas leituras mais vinculadas ao aspecto do sobrenatural do que do estranho, ele provoca reações muito semelhantes às do conto *O coração delator* nos leitores. Em relação à perspectiva acional, surgem as questões: o que vai acontecer? Ele vai matar a esposa ou não? Que gato novo é esse? Ele vai matar este gato ou não? Os policiais vão descobrir ou não? Ele vai se entregar ou não? Em relação ao aspecto psicológico, surgem as questões: por que isso tudo aconteceu? O que motivou o narrador a agir assim? Por que o temperamento do homem se alterou?

Assim, se, por um lado, o fato de que o narrador ser alcoólatra não dá conta de explicar todas as atrocidades por ele cometidas, por outro lado também não podemos alegar que ele seja intrinsecamente mal, pois, no início do conto, ele parece ser uma boa pessoa. Mais uma vez o leitor é forçado a lidar com eventos que não podem ser explicados dentro do discurso da ordem lógico-racional.

O fato de os contos lidos não trazerem respostas a muitos questionamentos faz com que possamos aproximá-los do terror psicológico, que está relacionado ao estado do narrador e, por conseguinte, se reflete no leitor. Por este motivo, não era nosso objetivo que os alunos gostassem dos contos lidos, uma vez que as lacunas constituintes deste tipo de narrativa demandam um leitor que interaja com as estratégias textuais, isto é, que participe do jogo narrativo que é justamente não esperar respostas.

Os alunos participantes da pesquisa nunca lidaram com estes gêneros em que o estranho constituísse o elemento fundamental da obra, gerando sentimentos aflitivos de terror e medo, uma vez que os filmes e as séries às quais eles assistem estão mais ligados às sensações físicas de susto, em cenas isoladas. Logo, já era de se esperar que eles tentariam utilizar as mesmas estratégias com as quais estão acostumados a lidar – o que provocaria as sensações de desgosto, frustração e não-entendimento. Não estamos nos referindo aqui ao entendimento do conto, mas ao entendimento das concepções mentais de tentar lidar com algo que foge a uma explicação lógico-racional com as quais estamos acostumados a viver no mundo cotidiano.

Os conceitos teóricos expostos neste capítulo podem ser claramente observados nas reações dos alunos, que comprovam que eles interagiram com este gênero e se sentiram frustrados ao lidar com as não-respostas, isto é, com as lacunas características desse tipo de texto. Algumas dessas reações são descritas no terceiro capítulo, em que analisamos a aplicação do processo interventivo.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Acreditamos que a sala de aula é um espaço profícuo para o fazer científico, pois é um local em que o professor pode refletir sobre a sua própria prática pedagógica e sobre o processo de aprendizagem dos alunos. É preciso, assim, focar não somente no ensino (como ensinar), mas também na aprendizagem (como o aluno vai aprender). Nessa perspectiva, surge, então, outra questão: como fazer com que as leituras sejam significativas para os alunos?

Como esta pesquisa está vinculada a um Mestrado Profissional, cujo objetivo principal é unir a teoria à prática, buscando pressupostos teóricos que embasem nossa prática pedagógica, a pesquisa qualitativa se mostra a mais adequada aos nossos interesses, a saber, a análise do impacto que a intervenção descrita neste projeto terá nos alunos. Como a sala de aula será o nosso laboratório e teremos que unir um saber científico a uma prática, na qual, além dos alunos, o próprio pesquisador – no caso eu, enquanto professora – somos “objetos” desta pesquisa, elegemos como procedimento metodológico a pesquisa-ação, que

procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p.182)

Uma característica desta pesquisa que nos interessa em particular é que podemos reformular, redefinir e fazer adaptações no projeto na medida em que houver necessidade, por meio dos *feedbacks* obtidos. As reflexões são realizadas durante todo o *processo*, e não somente ao final da intervenção. A reflexão sobre o fazer pedagógico é inerente a todo o percurso e, por este motivo, é possível “intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto” (Idem).

A pesquisa-ação é cada vez mais utilizada no contexto escolar, por ser um instrumento útil e eficiente para os professores que se envolvem em pesquisas na área educacional e que buscam soluções práticas e imediatas para os problemas enfrentados no cotidiano escolar. Assim, a pesquisa-ação se propõe a realizar uma ação “com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os

participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 14). Neste aspecto, qualquer situação na sala de aula que seja considerada inadequada pelos professores, mas suscetível a mudanças, pode se tornar objeto da pesquisa-ação.

## **2.1 Lócus do experimento: caracterização da escola**

A escola estadual, onde aplicamos a intervenção proposta neste trabalho, foi inaugurada no ano de 2009 e localiza-se em um bairro grande e populoso da zona oeste da cidade mineira de Juiz de Fora. Esta escola é a única na região que oferece, além do Fundamental, o Ensino Médio, motivo pelo qual recebe, todos os anos, muitos alunos provenientes das cinco escolas municipais do entorno. No turno matutino funcionam apenas turmas de Ensino Médio; no vespertino, turmas de Ensino Fundamental e Médio; no noturno, funcionam turmas apenas de Ensino Médio nas modalidades: Regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

No ano de 2018, no turno da manhã, havia quatro turmas de 1º ano, quatro de 2º ano e quatro de 3º ano, totalizando doze turmas. No turno da tarde havia uma turma de 6º ano, duas de 7º ano, duas de 8º ano e duas de 9º ano. Havia também três turmas de 1º ano (EM) e duas turmas de 2º ano (EM), totalizando doze turmas. No turno da noite, na modalidade Regular, havia uma turma de 1º ano, uma de 2º ano e uma de 3º ano. Na modalidade EJA, havia duas de 2º ano e duas de 3º ano, totalizando sete turmas.

O corpo docente desta escola é composto por sessenta e três professores, sendo quarenta e seis efetivos e dezessete designados. Todos os professores de Língua Portuguesa são efetivos. A equipe renovou-se bastante, já que muitos professores foram efetivados nos últimos dois anos.

Em relação ao aspecto pedagógico, há uma “semana de provas”, marcada pela supervisão e comunicada aos professores. Todas as salas fazem, concomitantemente, duas provas por dia, no segundo e terceiro horários. Alguns professores gostam deste modo de organização, alegando que há silêncio para a realização das provas. Outros, no entanto, reclamam da falta de autonomia para escolher o dia da avaliação, das aulas que perdem nesta semana ou ainda do fato de não estarem presentes no momento da aplicação da própria avaliação.

As avaliações bimestrais valem metade da pontuação do bimestre. A outra metade dos pontos, o professor tem autonomia para decidir como distribuí-los. O primeiro e o segundo bimestres valem 20 pontos; o terceiro e o quarto valem 30 pontos, totalizando 100 pontos. A média final para aprovação é 60 pontos.

Em relação à infraestrutura, a escola possui três andares e doze salas de aula. No primeiro andar estão localizados a sala dos professores, a secretaria, a sala da vice-direção – há três vice-diretores no total, um para cada turno –, a sala da direção, a sala dos funcionários administrativos, a sala das supervisoras – uma para cada turno –, os banheiros dos professores, os banheiros dos alunos, os bebedouros, o refeitório, a cozinha e uma quadra poliesportiva coberta. No segundo andar, localizam-se a biblioteca, a sala de vídeo, o laboratório de informática, o laboratório de ciências e quatro salas de aula. No terceiro andar, localizam-se oito salas de aula.

A sala de vídeo encontra-se equipada com um datashow, uma tela de projeção e uma caixa de som. Esta sala comporta bem os alunos e é usada com bastante frequência pelos professores. Já a sala de informática, equipada com doze computadores, não está disponível para uso.

Em relação à biblioteca, o espaço físico é pequeno, por este motivo não dá para levar uma turma inteira ao mesmo tempo. Quando os alunos vão fazer empréstimos de livros, eles os fazem em grupos de, no máximo, cinco alunos. Há três bibliotecárias responsáveis pelo espaço, uma para cada turno.

Quanto ao acervo, há cerca de dois mil e quinhentos exemplares, alguns bem infantis. Outros, muito velhos, como antigas enciclopédias, que há muito não são usados. Até o ano de 2016, havia pouquíssimas obras contemporâneas. Os alunos reclamavam muito durante a ida à biblioteca e afirmavam que não havia nada de interessante, apenas livros “velhos”. Os alunos referiam-se às obras canônicas da Literatura brasileira e mundial, como, por exemplo, *Dom Casmurro* e *Quincas Borba* (Machado de Assis) e *O primo Basílio* (Eça de Queirós). Hoje, há algumas obras contemporâneas, devido à iniciativa de uma professora de Artes, amante da Literatura, que, auxiliada pelas bibliotecárias da manhã e da tarde, empreendeu uma campanha de arrecadação de livros pela internet, conseguindo aproximadamente duzentos exemplares.

A campanha ocorreu da seguinte maneira: os alunos dessa professora, do Ensino Médio, fizeram uma lista dos livros que gostariam de ler. A professora

disponibilizou a lista nas redes sociais, pedindo doações das obras novas ou usadas. A postagem teve muitos compartilhamentos e a campanha foi um sucesso, de modo que a professora recebeu livros de diversas partes do Brasil. Para as doações da cidade de Juiz de Fora, elas se comprometiam a buscar na casa do doador. Outros professores da escola também fizeram doações.

Entre os livros arrecadados podemos citar: várias coleções de *Harry Potter*, *O senhor dos anéis*, *Crepúsculo*, *As crônicas de Nárnia*, *Assassins Creed*, *O menino do pijama listrado*, *Divergente*, dentre outros. Ao final desta campanha, a biblioteca ficou bem mais interessante e atraente para os discentes e o número de empréstimos e de livros lidos por aluno aumentaram bastante.

Em relação aos projetos que a escola desenvolve, podemos destacar a “Mostra Cultural” e a “Feira de Ciências”, que acontecem todos os anos e mobilizam toda a comunidade escolar. A escola também é bastante conhecida pelo projeto que envolve aulas de handebol. As equipes masculinas e femininas são divididas por idade, assim, há o time infantil e o juvenil. Os alunos participam de campeonatos regionais e estaduais e ganham muitas competições. Os alunos que participam destas equipes voltam com a autoestima elevada e os colegas ficam orgulhosos de serem representados fora da cidade.

## **2.2 Participantes do experimento**

### **2.2.1 Perfil dos alunos**

A proposta interventiva foi aplicada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, composta por vinte e cinco alunos, sendo quatorze meninas e onze meninos. Destes, quatorze alunos eram novatos na escola e vieram de diversas escolas municipais da região. Os demais alunos já estudavam na escola: oito vieram de diferentes turmas do oitavo ano e quatro estavam cursando o 9º ano pela segunda vez.

No primeiro mês de aula, a turma permaneceu bem pequena, com apenas quinze alunos (doze novatos e três alunos retidos no 9º ano) e não havia nenhum problema disciplinar. Contudo, na primeira semana de março, houve um remanejamento dos alunos das outras turmas, que estavam muito cheias (com

aproximadamente 38 alunos). Assim, a turma chegou a ter trinta e cinco alunos matriculados – dez matrículas, no entanto, foram encerradas ao longo do ano.

Tal remanejamento modificou totalmente o perfil da turma, pois, à exceção de uma aluna, todos os outros alunos eram agitados, falantes e desinteressados. Assim, este nono ano passou a ser o mais difícil, segundo os professores que davam aula nas três turmas, por ser o mais bagunceiro e desinteressado.

Se, por um lado, os alunos que já pertenciam à turma se sentiram muito desconfortáveis com a chegada dos novos colegas pelo “tumulto” que eles fizeram, por outro lado, os novatos também não gostaram de ser retirados de suas turmas, nas quais já estavam estudando há mais de um mês. Neste clima de insatisfação, a turma fragmentou-se em pequenos grupos, que não se misturavam ou sequer se entreolhavam. Se para as outras turmas este remanejamento foi excelente, ao reduzir o número de alunos, para esta turma foi, a princípio, muito ruim. Eu fiquei muito tensa e preocupada, pois o ambiente se tornou muito pesado – o que poderia atrapalhar a aplicação da intervenção.

### **2.2.2 Perfil da professora-pesquisadora**

Eu comecei a dar aulas quando ainda estava na metade da faculdade de Letras, no ano de 2005. Como estagiária, ministrava aulas de Língua Portuguesa no CPC – Curso Preparatório Comunitário – para alunos que prestariam vestibular, principalmente o da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esse pré-vestibular era oferecido gratuitamente aos alunos pela Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e nós, estagiários, ganhávamos uma bolsa de R\$ 120, 00 e vale-transporte. Desde o primeiro momento em que pisei na sala de aula, fui invadida por uma alegria que nunca havia sentido antes, senti que “estava em casa”, como se ali fosse o meu lugar no mundo, onde eu deveria estar. Fui estagiária da Prefeitura por dois anos consecutivos.

No ano de 2007, graduada em Língua Portuguesa, porém, cursando Língua Espanhola, fui estagiária do Colégio de Aplicação João XXIII, ministrando aulas de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental e Médio para alunos da EJA, por mais dois anos.

Em fevereiro de 2009, comecei a dar aula de Língua Portuguesa no mesmo colégio para o Ensino Fundamental, no turno da manhã, devido a uma seleção que havia feito para professora substituta. Neste mesmo ano, em setembro, comecei a dar aula na Prefeitura de Juiz de Fora, como contratada.

Desde então, trabalhei como contratada na rede municipal até ser efetivada em janeiro de 2014. Atualmente, estou cedida para a Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) e trabalho no CPC, hoje denominado Curso Preparatório para Concursos, que é o mesmo projeto no qual iniciei minha trajetória. Sou coordenadora de Redação para o ENEM, orientando os estagiários que ministram esta disciplina. Ingressei na rede estadual em agosto de 2015, quando fui nomeada por um concurso realizado no ano de 2012. Desde então, estou lotada nesta escola onde apliquei esta intervenção.

Eu sempre trabalhei textos de Literatura, nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, por acreditar que a Literatura não pode faltar nas aulas de Língua Portuguesa, pois sinto que ela mexe profundamente com as emoções dos alunos, mesmo com aqueles que afirmam que “ler é muito chato” e, que, no entanto, adoram ouvir quando eu leio ou conto histórias de livros. Inclusive, ultimamente tenho me aperfeiçoado nas leituras dramatizadas que faço quando leio os textos em voz alta. Descobri que os alunos, independente da série que estão cursando, adoram ouvir histórias e ficam em silêncio quando leio para eles. Pretendo até fazer, em breve, um curso de contadores de histórias.

Eu nunca havia trabalhado diretamente com a matéria Literatura, até entrar para a rede estadual. Fiquei desesperada quando olhei o conteúdo programático e me deparei, pela primeira vez, com as seguintes questões: como ensinar Literatura?; quais são as estratégias para o ensino desta matéria?; como não “matar” a Literatura com aulas enfadonhas?

Em uma primeira sondagem sobre o hábito de leitura dos alunos do 1º ano do Ensino Médio<sup>5</sup>, constatei uma triste realidade: a maioria dos alunos disse não gostar de ler nada – nem textos das redes sociais – e muitos alunos nunca haviam lido um livro por inteiro, nem na infância. Esse fato, que me incomodou bastante, me levou a questionar: como um aluno que está há pelo menos dez anos na escola poderia nunca ter lido ao menos um livro?; o que eu poderia fazer para mudar esta

---

<sup>5</sup> Esta foi minha primeira turma de Ensino Médio no ano de 2016.

realidade?; o que poderia fazer para que os alunos tivessem experiências estéticas proporcionadas pela leitura de textos literários?

Por uma necessidade de remanejamento dos cargos, outro professor ficou com essa turma. Fiquei triste, pois já estava selecionando vários textos literários a serem trabalhados. No entanto, sou muito grata a esses alunos por terem provocado em mim tantas inquietações e reflexões sobre o ensino de Literatura na escola. Apesar de gostar bastante de ler, nunca havia vislumbrado a Literatura como objeto de pesquisa.

Tais reflexões me despertaram o desejo de pesquisar especificamente sobre o ensino de Literatura, pois me dei conta de que as minhas aulas poderiam provocar experiências literárias mais significativas se eu conhecesse a teoria sobre o processamento da leitura. Ao me abrir a esta nova possibilidade, estou me redescobrando também como leitora de textos literários, pois, nos últimos anos, eu costumava ler especificamente para preparar aulas, realizando uma leitura “técnica”, direcionada, quase instrumental. Agora, estou redescobrando a leitura para fruição estética, permitindo-me a leitura pelo simples prazer de ler, para satisfazer minhas necessidades humanas.

## **2.3 Instrumentos para coleta de dados**

### **2.3.1 Diário de Campo**

Este instrumento de coleta de dados foi utilizado para anotações diárias, durante todo o processo de intervenção. É importante ressaltar que, dada a inviabilidade de filmar ou gravar todas as aulas integralmente, as anotações no Diário de Campo eram feitas assim que a aula terminava: eu me dirigia para uma sala vazia na escola e anotava tudo o que julgava importante, principalmente em relação às falas dos alunos. Quando não era possível, eu registrava no gravador de áudio do celular, para evitar possíveis esquecimentos. De acordo com Pires (2011),

o diário de campo é um instrumento poderoso na pesquisa antropológica. Estejam sempre com ele a postos (não necessariamente em mãos, para evitar a natural curiosidade daqueles que se sabem observados) e reservem um momento ao longo do dia para relatar os acontecimentos passados. Os diários podem ser exclusivamente descritivos, mas devem ser exaustivamente minuciosos. Mesmo que a princípio não consigamos

enxergar a necessidade de mencionar detalhes, eles podem, no mínimo, fazer a diferença no futuro num processo de rememoração do trabalho de campo através da leitura do diário. A sugestão é que tudo seja anotado. (PIRES 2011, p. 146)

### 2.3.2 Diário de Leitura

Este instrumento de coleta de dados foi utilizado pelos alunos e era recolhido semanalmente para leitura, análise e acompanhamento do processo de desenvolvimento dos alunos. O Diário de Leituras permitiu não só a organização dos trechos lidos, mas também a anotação de reflexões, opiniões e julgamentos sobre os contos lidos.

### 2.4 A escolha do autor

O gênero conto de terror psicológico foi escolhido para esta intervenção em função do gosto dos alunos desta turma por filmes e séries de terror. Os alunos comentavam frequentemente, entre eles e comigo, sobre os filmes e séries deste gênero, como, por exemplo, a série *American Horror Story*. No entanto, constatamos que, embora estes alunos transitassem no universo do terror, via filmes e séries, eles não se interessavam por textos e/ou livros nesta temática. Além disso, como os alunos conheciam o terror apenas no espaço audiovisual, que trabalha mais na perspectiva de dar sustos nos espectadores, pensamos que seria interessante que eles conhecessem outra forma mais sofisticada de terror – o terror psicológico.

Dentro dessa perspectiva, o próximo passo seria selecionar o autor. A partir daí, fui ampliar o meu repertório e ler textos desse gênero. Além de o meu gosto pessoal começar a tender pelos contos de Allan Poe, chegamos à conclusão de que esse autor trabalha questões que seriam interessantes para possibilitar o aumento do repertório literário dos discentes, como o narrador personagem não confiável e o final aberto.

Outro fator determinante para que escolhêssemos Poe, foi o fato de este autor pertencer ao sistema canônico da literatura mundial, cuja obra é reverenciada no mundo inteiro. Levamos em conta também o fato de ser um texto com um nível de complexidade maior do que os textos que os alunos leem, a saber: *best sellers* e

livros juvenis. Podemos atribuir o fato de Poe não ser um autor popular nessa faixa etária a duas razões fundamentalmente. A primeira diz respeito ao tamanho dos contos, que são longos e muitas vezes os jovens escolhem os textos mais em função do tamanho do que propriamente do gosto. A segunda refere-se ao vocabulário, que apresenta palavras e expressões desconhecidas por essa faixa etária, o que dificulta a comunicação. A lacuna temporal que separa autor e leitor exige certo conhecimento histórico ou, pelo menos, uma disposição para pesquisa. Esta autonomia discente não é estimulada pela escola, que, ao contrário,

ênfata demasiadamente o conhecido e o mensurável, negando espaço para o estranho e o inusitado. É o que se observa, por exemplo, no modelo de bom aluno repetidor, cuja competência mais valorizada é dizer aquilo que o livro didático ou o professor já disse: quanto mais literal a repetição, melhor. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 71)

Assim, reiteramos que os discentes têm direito de ter acesso à herança cultural que os cânones representam e às obras complexas, de modo que sua vivência literária não se restrinja aos sistemas aos quais já transitam e que os professores possam “acrescentar às práticas de leitura literária escolarizadas o estranhamento e outros exercícios intelectuais próprios da interlocução com a literatura canônica, a qual tem sido afastada das escolas” (PAULINO, 2004, p.47).

## 2.5. A seleção dos contos

Com o intuito de promover a aquisição e a ampliação do repertório literário dos discentes, em relação ao terror psicológico, no universo de contos de Edgar Allan Poe, optamos por trabalhar dois contos: *O coração delator* e *O gato preto*. Acreditamos que a leitura de somente um conto seria insuficiente para verificarmos como se daria o processo de ampliação de repertório. Dessa forma, a leitura do primeiro conto contribuiria para aquisição de repertório e a do segundo conto, para ampliação do repertório literário dos discentes.

Estes dois contos foram selecionados pela aproximação temática: morte/assassinato, crueldade e frieza; pela semelhança entre as atitudes dos narradores personagens: não confiabilidade, lógica discursiva distinta da realidade, mecanismos de defesa e tendência à loucura; e pela semelhança entre as

estratégias do repertório do texto: narrativa estendida, final aberto e a própria construção psicológica do terror.<sup>6</sup>

## **2.6 Procedimentos de leitura em sala de aula**

Durante o processo interventivo, utilizamos as seguintes estratégias de mediação para a leitura dos contos de Edgar Allan Poe: leitura em suspense (MATHIAS, 2016, texto ainda não publicado) e leitura compartilhada (COLOMER, 2007). Ambas se encontram explicitadas no capítulo 2, denominado “Pressupostos teóricos”.

---

<sup>6</sup> Para maiores informações consultar o quadro na página 30 do Caderno Pedagógico.

### 3. ANÁLISE DO PROCESSO INTERVENTIVO

No que diz respeito à análise dos dados coletados, elegemos três aspectos gerais que merecem ser destacados, a saber: 1) nível de envolvimento dos alunos no processo de leitura dos contos *O coração delator* e *O gato preto*; 2) aquisição e ampliação do repertório literário no que diz respeito ao terror psicológico; 3) nível de envolvimento dos alunos no processo de escrita dos “casos” estranhos, ao final da intervenção.

Para ilustrar como estes três aspectos foram percebidos, selecionamos alguns exemplos, retirados das falas dos próprios alunos, ditas durante a aplicação do processo interventivo. A análise diacrônica das falas revela que houve não só uma aquisição senão também uma ampliação de repertório, durante a intervenção.

Em relação ao segundo aspecto, vamos nos deter à ampliação de repertório, concernente à ampliação de estratégias de como lidar com o terror psicológico de Edgar Allan Poe e dos narradores personagens não confiáveis.

É importante mencionar que compreendemos as falas dos alunos como autorais, por isso, quando apresentadas ao longo do capítulo, o são na estrutura de citação. Além disso, utilizamos estratégias de codificação dos nomes dos alunos para evitar sua identificação, uma vez que são menores. As falas e as perguntas-mediadoras da professora pesquisadora, ou seja, as minhas, estão em negrito.

#### 3.1. Nível de envolvimento dos alunos no processo de leitura dos contos *O coração delator* e *O gato preto*

Como esta intervenção foi concebida a partir de uma visão do texto literário como espaço não só para a vivência do aspecto estético, mas também como espaço para a interação e, por consequência, para o diálogo, no primeiro dia da intervenção (Aulas 1 e 2), pedi para que os alunos se sentassem em círculo. Durante a concepção do projeto, acreditávamos que esta mudança na disposição das carteiras facilitaria o diálogo *com* e *entre* os alunos. Além disso, imaginávamos que os alunos iriam gostar da proposta de alteração da dinâmica da sala de aula. No entanto, a reação dos alunos foi bem diferente: sob protestos e reclamações “Pra que isso?” (Ls); “Lá vem a professora!” (Lu); “Assim tá bom!” (Ca); “Deixa assim mesmo,

professora!” (Yg); “Mexa com isso não!” (Jo), os alunos iniciaram, com muita má vontade, a “organização” do círculo.

Atribuo esta resistência ao fato de a maioria dos alunos dessa turma preferir ficar alheia às atividades desenvolvidas em sala, situação que era favorecida pela posição tradicional das carteiras, que permite aos alunos ficarem à vontade para as conversas paralelas ou para tentarem mexer escondido no celular.

Neste primeiro momento da aplicação do projeto, os alunos fizeram tanto barulho, arrastando as carteiras, que cheguei a pensar seriamente na possibilidade de modificar o projeto no que dizia respeito à nova disposição das carteiras. Fiquei muito tensa, imaginando que a supervisora e o vice-diretor, a qualquer momento, bateriam à porta para saber o que estava acontecendo na aula.

Depois de aproximadamente quinze minutos daquela algazarra – quase metade da aula –, os alunos, enfim, formaram o círculo. Foi necessário chamar a atenção pelo barulho que fizeram e explicar que não havia necessidade de arrastar as carteiras, bastando levantá-las um pouco do chão.

Como os alunos desta turma eram muito desinteressados pelas atividades realizadas em sala e falavam sem parar, ao mesmo tempo, achei necessário fazer alguns “combinados” com a turma e explicar que precisaria da cooperação de todos para que pudessem ouvir e serem ouvidos. Uma vez que o projeto era construído com base no diálogo e na interação, todos teriam direito à fala, desde que levantassem a mão e esperassem a vez.

Em relação ao projeto, comecei explicando-lhes que eram sortudos, pois eu havia escolhido a turma para aplicar o meu projeto de mestrado. Os alunos, mais que depressa, me censuraram: “Nossa, você tem o dedo podre, hein, professora!” (Lu); “Tem certeza que vai escolher a gente?” (Jo); “Olha lá, ainda dá tempo de mudar de ideia, hein!” (Yg). Confesso que fiquei novamente assustada com a reação dos alunos, pois não fazia ideia de quão baixa era a autoestima da turma. Ver na expressão dos alunos o questionamento: “tem certeza que você vai escolher *esta* turma?” foi entristecedor. Respondi que estava segura da minha decisão e que tinha certeza que o projeto seria um sucesso.

Os alunos estavam curiosos. Expliquei-lhes que, a partir daquele dia, as nossas aulas teriam uma dinâmica diferente: cadeiras em círculo, trabalhos em grupos, apresentação de trabalhos para a turma, entre outras atividades. Os alunos adoraram a parte dos trabalhos em grupo, mas fizeram caretas quanto à nova

disposição das carteiras. Nesse momento, achei importante esclarecer o motivo da mudança: facilitar a interação e o diálogo, o que propiciaria o contato visual entre os participantes. Afirmar que tinha certeza de que eles iriam gostar tanto dos textos selecionados para o projeto quanto do *modo* como iríamos lê-los.

As reclamações iniciais sobre a disposição das carteiras diminuíram rapidamente, de modo que, já na segunda semana do projeto, nenhum aluno reclamava mais. Eles já estavam arrumando rapidamente a sala e pareciam estar gostando dessa nova dinâmica. Certa vez, na época da reescrita coletiva<sup>7</sup> do ato de perversidade do segundo conto, a aluna Ls – uma das que mais reclamou no início – afirmou estar com saudades das aulas em círculo, pois achava “muito legal”. Estas aulas foram realizadas na Sala de Vídeo da escola para projetar os textos dos alunos no Datashow.

Ainda nas primeiras aulas, depois da leitura do Trecho 1, do primeiro conto, quando fiz as perguntas 3, 4 e 5<sup>8</sup>, os alunos afirmaram não saber a resposta. No início do projeto, eles tiveram muitas dificuldades em lidar com essas questões de criação de hipóteses e pareciam ficar procurando a informação explícita no texto.

Em seguida, quando propus a questão 6, senti até uma certa dificuldade em administrar as falas, pois não estava acostumada com tantos alunos querendo participar ao mesmo tempo da aula. Atribuo esta vontade repentina de participar da aula ao fato de que foram solicitados a falar sobre suas vivências pessoais. Percebi ao longo da aplicação deste projeto que os alunos gostavam não só de falar sobre si mesmos, de suas experiências e vivências, mas também de ouvir histórias acontecidas com os colegas e comigo.

No segundo dia (Aulas 3 e 4), ao responderem à questão 11, novamente os alunos afirmaram não saber a resposta. Como ainda estava muito no início da história, notei que se sentiam pouco à vontade para opinar sobre os futuros acontecimentos na narrativa, pois não estavam familiarizados com a prática de levantar hipóteses durante o processo de leitura literária. Como perguntas de levantamento de hipóteses são pouco frequentes no cotidiano escolar, observei que eles sempre hesitavam em respondê-las, preferindo dizer que não sabiam a resposta. Interpretei que os alunos sentiam uma espécie de medo de errar a resposta; assim, por este motivo, expliquei que o importante não era acertar o que

---

<sup>7</sup> Esta atividade encontra-se descrita nas páginas 22 e 23 do Caderno Pedagógico.

<sup>8</sup> Estas questões encontram-se descritas na página 7 do Caderno Pedagógico.

iria acontecer, mas o ato de interagir com a história e criar hipóteses. Acrescentei ainda que, muitas vezes, as hipóteses criadas por nós, leitores, são mais interessantes que a história propriamente dita. Aos poucos, os alunos foram se familiarizando com o ato de interagir dialogicamente com o texto e passaram não só a criar hipóteses, mas a discordar daquelas criadas pelos colegas, utilizando-se das próprias pistas textuais para refutá-las.

Outra atividade ocorrida nesta aula que gerou bastante envolvimento dos alunos foi a que denominamos de *Leitura cênica* do trecho. Esta atividade foi elaborada com a finalidade de tentar fazer com que os alunos experienciassem algo próximo do estado emocional em que se encontrava o narrador, no momento em que inicia sua história. Assim, os alunos deveriam encenar *como* este homem estaria se dirigindo ao seu interlocutor. Para isso, expliquei que não precisariam apresentar o Trecho 1 *ipsis litteris*, mas que deveriam ser fieis às ideias, sem muitos acréscimos ou supressões; enfim, sem muitos improvisos<sup>9</sup>.

Durante a aplicação desta atividade, senti algumas dificuldades referentes à organização dos grupos. Como já disse anteriormente, essa turma era muito fragmentada, de modo que os grupos não se misturavam. Assim, os alunos me pediram para formar quartetos em vez de trios, alegando que não queriam se separar dos seus amigos. Argumentei que seria uma boa oportunidade de conviver e conhecer pessoas diferentes, mas eles permaneciam irredutíveis.

Confesso que não esperava tamanha relutância. Minha vontade, inicialmente, foi de me impor e *ordenar* que se organizassem em trios, pois não estamos muito acostumados a ceder no que diz respeito às decisões tomadas durante o planejamento das aulas. Todavia, resolvi ponderar e tentar entrar em um acordo com eles: disse que um grupo de quatro pessoas seria inviável para esta atividade, pois, com apenas um aluno com o turno da fala, restariam três alunos-ouvintes, o que seria muito. Aleguei, portanto, que eles poderiam se reorganizar e dividir o quarteto em duas duplas. Avalio que foi uma boa solução para o impasse, já que eu cedi de um lado e os alunos, de outro.

Depois que os alunos ensaiaram a apresentação, eu lembrei que o Espaço Cênico não poderia ficar vazio, de modo que, assim que uma dupla saísse, outra deveria entrar “em cena”. Foi interessante a reação de uma aluna: “Nossa! Que

---

<sup>9</sup> As orientações para a realização desta atividade encontram-se descritas na página 8 do Caderno Pedagógico.

confusão que vai ser!” (Lu). Eu disse que não seria confuso, bastava uma dupla suceder a outra. Esta aluna avisou para a turma: “Eu vou ser a primeira!” (Lu).

A maior dificuldade que observei na realização desta atividade foi a transição entre as duplas, que demoravam muito para definir qual seria a próxima a se apresentar. Acredito que, como os alunos não estão acostumados a ter protagonismo e autonomia para tomar decisões, já que estão sempre obedecendo a ordens pré-estabelecidas pelos professores, eles tiveram dificuldade em lidar com essa “liberdade”, inclusive nomeando-a como “confusão”.

Quanto às apresentações, observei que os alunos ficaram muito presos ao texto e mais preocupados com a leitura (no sentido da pronúncia das palavras) do que em *vivenciar* os sentimentos do narrador. Outro fato que me chamou a atenção foi que nenhum aluno se arriscou a modificar as palavras e substituí-las por sinônimos mais próximos de seu cotidiano. Acredito que eles estejam mais acostumados a uma postura de “reverência” ao texto literário do que de exploração de suas possibilidades dialógicas. Esta atitude de passividade em relação não só ao texto literário, mas também às várias manifestações artísticas, muitas vezes, é endossada pelos próprios docentes, que colocam os autores e as obras em um patamar inatingível; assim, cabe aos alunos apenas a tarefa de contemplar e, no máximo, interpretar o que o autor “quis dizer”. Dessa forma, eles pouco ou nada interagem com as obras, e não conseguem lhes atribuir sentido, pois é somente por meio do diálogo que os sentidos se completam.

Ao final da aplicação dessa atividade, o comportamento considerado inconveniente de dois alunos, por muitas piadas e nenhum envolvimento nas disciplinas, chamou minha atenção: Ke e Jo me pediram, por motivos distintos, para fazer novamente a leitura cênica: este havia sido o ouvinte e gostaria de desempenhar também o papel do narrador e aquele não havia ficado satisfeito com sua apresentação. Foi interessante ver esses dois alunos, que já estavam cursando o nono ano pela segunda vez, muito desmotivados e alheios às atividades desenvolvidas em sala de aula, participando ativamente desta atividade, fazendo até mais que o solicitado. Durante a atividade, Jo já havia me surpreendido ao assumir a tarefa de “diretor” das apresentações dos colegas: toda vez que uma dupla ia se apresentar, ele dizia: “Cena 1! Ato 1! Ação!” (Jo).

Antes que estes dois alunos repetissem a apresentação, reforcei que não era necessário ficarem tão presos ao texto, que poderiam até mesmo substituir as

palavras mais difíceis por sinônimos, caso o desejassem. Embora eles fossem bastante desinibidos, também não se sentiram à vontade para modificar o texto original. Se, por um lado, estes alunos se apresentaram duas vezes, por outro, duas duplas não quiseram se apresentar. As duplas das alunas Am e Av; e Em e Tm não se sentiam confortáveis participando oralmente das aulas e não quiseram falar diante dos colegas, apesar de terem ensaiado a apresentação. As alunas Am e Av, durante a leitura do Trecho 2 do conto *O gato preto*, conseguiram apresentar um trabalho para a turma. Já as alunas Em e Tm, apesar de terem participado ativamente de todas as atividades, por serem extremamente tímidas, não apresentaram oralmente nenhum trabalho.

Encerradas as leituras cênicas, achei importante elogiar tanto a participação dos alunos no espaço cênico quanto na plateia, pois souberam respeitar as apresentações dos colegas. Em seguida, fiz algumas considerações sobre a importância das expressões faciais e corporais, usadas por alguns alunos e sobre o fato de terem ficado presos mais à leitura que à interpretação do trecho. Por exemplo: no início do texto, quando o narrador afirma estar “nervoso, muito, muito nervoso”, os alunos leram calmamente, sem alterar suas vozes. Para finalizar, fiz uma leitura cênica do trecho. Os alunos gostaram e aplaudiram. Acredito que, se atividades desta natureza fossem mais frequentes, os alunos teriam menos dificuldades em realizá-las.

Ainda no segundo dia, pedi que os alunos imaginassem que história o narrador iria contar. Para minha surpresa, o envolvimento dos alunos com a narrativa já estava instituído, o que podemos constatar pelo fato de doze alunos exporem, de imediato, suas hipóteses para que eu anotasse no quadro, sem relutância alguma; mas, ao contrário, desejando fazê-lo:

***“[...] E observe com que sanidade, com que calma, posso lhe contar toda a história”.***  
***Que história é essa?***

Hipóteses (Respostas dos alunos):

- 1) História que se passa em um hospício;
- 2) História de um amigo que foi assaltado;
- 3) História sobre gnomos;
- 4) História sobre invasão/abdução alienígena;
- 5) História sobre apocalipse zumbi;
- 6) História sobre a vida dele;
- 7) História de suspense;
- 8) História de traição;

- 9) História surreal;
- 10) História de acidente de carro;
- 11) História de alguém que tentou matá-lo;
- 12) História de um sonho.

É interessante notar que alguns alunos utilizaram o vocabulário do trecho como pista para a criação da hipótese. Por exemplo, a palavra *nervoso* pode ter acionado as palavras *assalto* (Hipótese 2), *acidente* (Hipótese 10) e *matar* (Hipótese 11). Indiretamente, esta palavra pode ser relacionada à palavra *suspense* (Hipótese 7), pelo sentimento que desperta tanto em quem conta a história quanto em quem a ouve. A descoberta de uma *traição* (Hipótese 8) também poderia deixar uma pessoa bastante nervosa. Já as palavras *louco* e *sanidade* podem ter acionado a palavra *hospício*, contribuindo para a criação da Hipótese 1.

As hipóteses 9 e 12 surpreendem por sua relação com o terreno da literatura fantástica, captada pelos alunos já no primeiro trecho do texto. Já a hipótese 6 é bem superficial e genérica, podendo ter sido criada pelo fato de se tratar de um narrador-personagem.

As hipóteses 3, 4 e 5 não têm relação direta com o trecho, uma vez que não há nenhum vocábulo que faça alusão a gnomos, extraterrestres ou zumbis. Tais hipóteses podem ter sido motivadas pelos gostos pessoais de seus autores e demonstram pouca familiaridade com o hábito de criar hipóteses a partir dos campos semânticos e discursivos do texto lido.

É interessante notar que, em um primeiro momento, os alunos não se apegaram às pistas textuais para criar suas hipóteses: eles as criaram independente do que estava escrito no texto. Ao longo da aplicação do projeto, percebi que os alunos se tornaram cada vez mais atentos às pistas linguísticas do texto para criar e/ou refutar hipóteses. Para exemplificar essa mudança na atitude dos alunos perante o texto, cito o trecho de um diálogo entre os alunos Al, Pe e Rs, ocorrido no sexto dia (Aula10), após a leitura do Trecho 5: “Eu acho que o homem não matou o velho, ele só pensou em matar ele e agora está contando para o velho o plano que ele teve de tentar matá-lo!” (Al). Alguns alunos concordaram com a colega. Então, propus que novamente fizéssemos o levantamento de quantos alunos achavam que ele havia matado o velho e quantos achavam que não:

ALUNOS QUE ACHAM QUE O NARRADOR MATOU O VELHO	ALUNOS QUE ACHAM QUE O NARRADOR NÃO MATOU O VELHO
11	7

Após esta enquete, o aluno Pe pediu a palavra e questionou a hipótese da aluna Al: “O homem não pode estar contando para o velho, porque ele fala do velho na terceira pessoa. Se ele tivesse falando com o velho, ele diria ‘quando eu tentei te matar!’” (Pe). Muitos alunos concordaram com Pe. Chamou minha atenção o fato de o aluno, com base na observação do pronome utilizado no discurso do narrador, contestar o argumento da colega. Nesse instante, a aluna Rs argumentou em favor da aluna Al: “Mas o homem não é doido, gente? Ele pode estar falando do velho para o velho como se fosse outra pessoa!” (Rs).

Alguns alunos concordaram com ela. Em seguida, o aluno Pe retoma a palavra e, concordando com a aluna Rs, retoma o discurso do narrador, contido no Trecho 1, para endossar sua hipótese de que o homem é louco: “Eu acho mesmo que esse homem é tão louco que ouve vozes! Por isso que ele falou que ouviu coisas até do inferno!” (Pe). Comentário que é imediatamente seguido da fala de MI: “Igual no desenho do Pica-pau que tem duas pessoas que ficam falando no ombro dele: uma manda matar e outra manda não matar!”. (MI). Eu interagi com a pergunta: **Tipo um “anjinho” e um “capetinha”?**, com a qual eles seguiram em tom de interação e não de resposta ao professor: “Isso!” (MI). Nesse momento, a aluna Rs expôs sua hipótese com que permaneceu até o final do conto: “Eu acho que ele cometeu o crime, mas não está preso porque é doido! Ele está num hospício, isso sim!” (Rs).

Nessa sequência de falas dos alunos, podemos perceber como já estão dialogando, refletindo sobre as contribuições dos colegas e, até mesmo, refutando hipóteses sem a minha interferência direta, como era necessário fazer no início da aplicação. Como a turma era desmotivada e pouco participativa, esse diálogo foi bastante significativo para saber que o projeto estava no rumo certo: os alunos dialogando *entre si*, *com* e *sobre* o texto.

A partir do terceiro dia do projeto (Aula 5), começamos a adotar, como prática no início das aulas, uma retomada panorâmica oral de onde havíamos parado a

leitura. O mapeamento das palavras-chave<sup>10</sup> dos trechos é uma ação bastante útil nesse momento, pois os alunos podem reler apenas as palavras destacadas para relembrar o conteúdo do trecho.

Em seguida, perguntei aos alunos se eles se lembravam das hipóteses criadas na aula anterior. A aluna Lu se voluntariou para lê-las em voz alta e informei que iríamos ler o Trecho 2 para ver se seriam confirmadas ou refutadas, tentando despertar a curiosidade dos alunos para a leitura. Notei que o ato de criar hipóteses sobre o que iria acontecer no texto, ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, contribuiu para aumentar o envolvimento dos alunos com o texto. Em um primeiro momento, percebi que eram motivados pela curiosidade de saber se acertariam ou não as hipóteses. Posteriormente, no entanto, eles se envolveram tanto com a história que estava sendo contada, que acertar era secundário. O sentimento de “pertencimento” à história aumentava à medida que os alunos se relacionavam dialogicamente com a narrativa.

Neste início da aplicação da intervenção, os alunos ainda interagiam pouco entre si, o que me levava a mediar o diálogo, perguntando se eles concordavam ou não com os colegas: **“Alguém concorda com os colegas Lu e Mm?”**; “Acho que é de tiro, de pancadaria!” (Mm); “Ah! Não é não, *caral!*” (Yg); **“Quem concorda com o Mm e a Lu e acha que vai ter algum assassinato? Levanta a mão!”**. Onze alunos levantaram a mão. “Peraí que eu vou ler de novo para dar minha opinião!” (Jo); Depois de alguns minutos, dirigindo-se ao aluno Mm: “Tem nada de nada de assassinato aqui não, mano. *Cê é doido?*” (Jo).

Nesta aula também ocorreu um fato que exemplifica como se deu o início do processo de interação entre os alunos, que começaram a concordar e a discordar das hipóteses criadas pelos colegas. Assim que terminei de ler o Trecho 2, o aluno Mm, que pouco se interessava pelas aulas, gritou alarmado, chegando a assustar alguns colegas: “Ele matou! É de morte! É de assassinato!” (Mm); em seguida, a aluna Lu concorda com o colega: “Também acho que é de morte!” (Lu). Podemos observar que os alunos começam a estabelecer um diálogo não só com o texto, mas também com os colegas.

Vale ressaltar que o aluno Mm, que era conhecido pela fama de “não fazer nada” nas aulas, apenas brincadeiras inconvenientes, a partir desse momento

---

<sup>10</sup> Os links para acessar os resultados destas atividades encontram-se nas páginas 8 e 20 do Caderno Pedagógico.

participou ativamente de todo o processo interventivo, ainda que elaborando “piadinhas” ao longo da intervenção sobre os textos. No entanto, hoje mudei até mesmo a ideia que tinha sobre esse comportamento. Geralmente, nós, professores, combatemos veemente as manifestações dos alunos que “perturbam” a aula, provocando o riso. Hoje entendo que as piadas são também uma forma de interação bastante considerável, pois o humor é uma importante ferramenta para o diálogo com os textos e com os sujeitos.

No quarto dia (Aulas 6 e 7), percebemos grandes avanços na interação entre os alunos, que já estavam refutando as hipóteses dos colegas e argumentando para defender seus posicionamentos. Podemos ilustrar este fato por meio da apresentação do Grupo 2<sup>11</sup>, que acreditava que o homem tentaria matar o velho, mas não conseguiria. Este grupo era composto por dezoito integrantes. O número excessivo de participantes deve-se ao fato de que não havia limite pré-definido de participantes, que se agrupariam por afinidade de opiniões. Assim, o Grupo 1, que acreditava que o homem mataria o velho, era composto por apenas seis integrantes e o Grupo 3, que defendia que o homem não chegaria a tentar fazê-lo, não tinha nenhum integrante.

A aluna Al, selecionada para apresentar a hipótese do Grupo 2, participava ativamente das aulas e se expressava muito bem oralmente. Ela defendia veementemente seus argumentos e era conhecida como a “advogada” da turma. É interessante notar que a aluna estava tão envolvida em sua apresentação, que foi além do proposto – dizer por que o homem não ia conseguir matar o velho – e fez uma análise do discurso e do comportamento do narrador, rotulando-o como *louco* e *contraditório*, utilizando elementos textuais para embasar sua opinião:

“Lá no final do trecho, ele fala que agiu com dissimulação. Ele também fala que agiu com sensatez, com precaução e prudência. Aí eu te pergunto: onde dissimulação tem a ver com sensatez, precaução e prudência? É o contrário! O cara está sendo contraditório. No início ele também fala que estava nervoso, depois fala que vai contar calmo. O tempo todo ele é contraditório! Igual a uma pessoa bem louca. Aí, outra coisa: o velho tem um olho cinza e o cara, por ter algum problema mental, confundiu ou ficava obcecado por isso. Ele pode até ter tentado matar, só que ele estava tão preocupado, tão obcecado por aquele olho que ele não conseguiu matar. E tipo assim, ele fica falando ‘eu não sou louco’, mas uma pessoa que fala ‘eu não sou louco’ é típico de uma pessoa louca falar que não é louca, sabe? Se justificar! (Al); “Eu não sou louco!” – brincou o aluno Mm; “Ou então ele

---

<sup>11</sup> Esta atividade encontra-se descrita nas páginas 9 e 10 do Caderno Pedagógico.

pode também ter tentado matar, mas sentiu algo... sentiu pena ou fraquejou porque existem vários níveis de doentes mentais, por exemplo, tem o psicopata, que não consegue sentir pena, não sente nada, ele não sente amor, não sente dó. Ele ficou com pena, ele sentiu alguma coisa..." (Al)

Outro bom momento para compreendermos a interação dos alunos encontra-se na sequência de fala de Al, quando, na linha do raciocínio dela, provoquei com a pergunta **“Então, vocês acham que ele pensou em matar, ficou obcecado, mas na hora H ficou com pena do velho e desistiu. Mas vocês chegaram a pensar em como ele tentaria matar o velho?”**. Vale observar a sequência de falas dos alunos:

“Eu acho que ele tentaria matar com uma facada porque é mais fácil... a coisa mais fácil que tem é esconder uma faca!” (Ke);  
 “Se ele pegasse uma faca, não ia dar tempo de pensar, desistir de matar o velho!” (Al);  
 “Lógico que dava!” (Ke);  
 “Imagina você com uma faca, cara-a-cara com uma pessoa...” (Al)

Neste momento, vários alunos começaram a discutir, falando alto e ao mesmo tempo. É importante o professor ter em mente que interação coletiva é assim: há momentos em que os alunos se exaltam bastante, e cabe ao professor mediar o processo, sem, no entanto, desencorajá-los a participarem ativamente. Analisando agora o ocorrido, acredito que dois fatores podem ter ajudado para que tal situação se instalasse: insuficiência do tempo estipulado para a discussão no grupo, que tinha elevado número de participantes; e ausência de um bom relacionamento entre alguns desses integrantes. No momento, minha reação foi de interromper a discussão do modo em que estava ocorrendo e retomar a regra da “mão levantada” para a fala no espaço compartilhado, para darmos sequência:

**“Pessoal, por isso que eu dei tempo para o grupo discutir, entrar num acordo! Não é para o grupo discutir agora! O aluno Pe está com a mão levantada, educadamente! Vamos ouvi-lo!”**  
 “A minha hipótese é que esse homem é mordomo do velho, então ele traz um chá ou café envenenado, mas na hora de dar para o velho, ele desiste e joga fora o veneno.” (Pe)  
**Então, a hipótese é de tentativa de envenenamento. Na hora que o velho vai beber, ele joga fora. Mais alguém do grupo tem alguma sugestão?**  
 “Eu acho que matar com faca ou com as próprias mãos, tipo, enforcar o velho!” (Sr)  
**“Sufocar o velho com as mãos?”**  
 “Isso!” (Sr)

“*Na moral, o cara é velho, eu acho que não tem necessidade de dar tiro, de nada disso não... pô, o cara é velho!*” (Jo)

**“Já seria mais debilitado, né?”**

“Isso! O velho não vai brigar, e, se brigar, o cara é mais forte!” (Jo)

**“Então, você acha que o homem poderia tentar matar o velho como?”**

“Eu acho que envenenamento mesmo!” (Jo)

“Ou troca de remédio!” (Ro)

“Isso! Troca o remédio do coração dele! Todo velho toma remédio de coração!” (Ke)

**“Mais alguma hipótese do Grupo 2?”**

“Já que o homem é precavido, eu conheço uma forma de envenenar sem ser descoberto! Por exemplo, um violino, as cordas dele têm pó de diamante. Esse pó pode envenenar e até matar uma pessoa!” (En)

“Onde você aprende essas coisas, cara?” (Jo)

“Legal! Vou comprar um violino para matar alguém!” (Ke)

Nesse momento, vários alunos riram da forma como os alunos Jo e Ke reagiram à resposta do colega, principalmente da ironia de Ke, o que exigiu novamente minha intervenção no processo:

**“Pessoal, estamos levantando hipóteses. Vamos respeitar a fala do colega? En, então as cordas dos violinos têm pó de diamante?”**

“Isso! Pode envenenar e até matar!” (En)

“Mas se ele é o mordomo, ele é o que trata da pessoa...” (Yg)

“Se o cara é mordomo não tem necessidade *do cara* colocar pó de violino na comida dele! Se o cara é mordomo é ele que entrega o café, é ele que entrega a comida...” (Ke)

**“Pessoal, o negócio está ficando interessante! Está parecendo aquele programa CS! O En está levantando a hipótese do pó de diamante porque o homem age com precaução, com prudência, uma pessoa precavida toma cuidado para não deixar vestígio. Imagina se ele envenenasse com chumbinho de rato? É fácil comprovar o envenenamento...”**

“Será que a morte de um velho vai levantar tanta suspeita assim? Vai ser investigada?” (Jo)

**“Por outro lado, o Jo está levantando outra questão interessante... será que a morte de um velho levantaria tanta suspeita assim?”**

“Lógico, o cara é rico!” (MI)

“Verdade!” (Sm)

“Ah! Ele podia jogar o corpo para os cachorros igual o goleiro Bruno!” (AI)

“Nossa! Coitado do velho!” (MI)

“Ele pode também jogar de um prédio sem testemunhas!” (Rs)

**“Isso me fez lembrar o caso da menina Isabela Nardoni, que o próprio pai jogou pela janela do prédio para simular uma queda.”**

“Que horror!” (Lu)

“Que maldade!” (AI)

“Professora, se esse cara é mesmo o mordomo do velho, uma pessoa que convive com ele, que sabe tudo o que ele faz e todos os horários dele, não custa nada a pessoa ir lá limpar o banheiro antes do banho do velho e deixar molhado, escorregadio pro velho cair e ter um acidente em casa!” (Ke)

“Ou pode jogar ácido na banheira!” (Lc)

“Ah! O homem pode também jogar um secador com o velho dentro da banheira!” (Sr)

**“Nossa, quantas hipóteses envolvendo banheira! Coitado do velho! Morrer eletrocutado na banheira!”**

“Se o velho usar marca-passo, tem como manipular o aparelho para ele parar de funcionar. Ele poderia também colocar o corpo todo em uma banheira e jogar ácido aí o corpo some!” (En)

“Véi, *na moral*, você já tentou matar alguém!” (Yg)

Mais uma vez os alunos riram da reação do aluno Jo à hipótese do aluno En.

“Eu acho que vocês estão assistindo muita novela, muito filme!” (Sr)

**“Eu já assisti a uma série assim: o homem para se livrar de um corpo coloca em uma banheira e joga ácido, só que o ácido corrói a banheira e abre um buraco no teto, pois a banheira estava no segundo andar. Ele teria que ter colocado em um recipiente de plástico para não derreter!”**

“Qual série, professora?” (Am)

**“A série se chama *Breaking Bad*. É muito boa!”**

Alguns alunos já haviam visto e concordaram com a cabeça.

**“Então, para encerrar a apresentação do Grupo 2, quero saber, de todas as hipóteses levantadas, qual é a versão oficial do Grupo 2?”**

“A de trocar o remédio dele, mas ele desiste!” (Al)

**“Por que ele desiste de matar o velho? Por que ele não consegue matar o velho?”**

“Porque ele seria o principal suspeito, pois ele mora sozinho com o velho!” (Al)

É interessante ressaltar que este grupo, devido ao elevado número de integrantes e à falta de entrosamento entre eles, poderia ter resultado em discussões inócuas ou – o que seria ainda pior – em ausência de interação. Entretanto, podemos verificar que houve, no total, trinta e oito falas de quatorze alunos diferentes – o que demonstra não só um maior envolvimento dos alunos nas aulas, mas também uma melhora significativa no diálogo entre a turma.

Nesses momentos de intenso diálogo entre os alunos, eu deixava de centralizar todo o processo de aprendizagem, para exercer um papel muito mais interessante: o de criar situações em que os alunos assumissem protagonismo. Sair dessa posição implica deixar de ser a figura detentora do conhecimento – e, conseqüentemente, do poder – para ser uma mediadora de ações.

Na sequência da apresentação do Grupo 2, outro fato que me chamou a atenção foi a dificuldade de os alunos lidarem com os vazios do texto. Por exemplo, o texto não explicitava a relação do homem com o velho, mas, para os alunos, isso não representava um problema, pois eles decidiram que o homem *era* seu mordomo ou empregado. Cheguei à conclusão de que precisava contestar esta *verdade* que eles criaram: **“Vocês falaram muito sobre o homem ser o mordomo do velho. No texto está escrito que ele é mordomo dele?”**; Os alunos responderam que não. Na sequência, perguntei: **“Tem como afirmar que ele seja, de fato, mordomo dele?”**; Os alunos responderam que não. **“Mas tem como ter certeza de que ele**

**não é mordomo?”**. Após pensar por uns instantes, os alunos responderam que não.

Em seus semblantes percebi que estavam incomodados com o fato de estarem lidando em um terreno desconhecido – o da *dúvida* – isto é, da *não certeza*. A dificuldade era lidar com o fantástico, justamente uma das questões centrais no que tange ao aspecto literário do gênero trabalhado, e que será melhor evidenciado no próximo subcapítulo. Em seguida, a aluna Al levantou outro questionamento, ainda não respondido pelo texto, que estava inquietando os alunos: “Professora, mas para quem que ele está contando essa história? O doido?” (Al). Esse é o tipo de situação em que o professor não deve responder, de fato, à pergunta, pois se trata justamente do exercício de reflexão que o texto implica. Desse modo, voltar a pergunta para o aluno (e para a turma) é muito mais significativo no processo de construção do sentido. Assim, mediei o processo com a seguinte fala: **“Para quem? Jogo esta pergunta para a turma: para quem o narrador está contando esta história?”**; Os alunos disseram que não sabiam. Ao que Al acrescentou: “Esse homem está louco!” (Al).

Para exemplificar como os alunos permaneceram envolvidos durante toda a leitura do conto, cito um fato ocorrido no décimo dia (Aulas 15 e 16): antes de lermos o Trecho 12, fizemos a retomada do que estava acontecendo até o momento na história. Em seguida, perguntei aos alunos se no próximo trecho eles achavam que o homem iria matar o velho. Cinco alunos afirmaram que o homem não iria matá-lo: Jp, Ml, Ro, Me e Rs. Eu perguntei por que eles achavam isso e o aluno Jp respondeu: “Na hora vai bater um arrependimento, ele vai olhar para o velho e não vai ter coragem de matar!” (Jp). Os outros quatro alunos concordaram com o colega.

Enquanto eu estava lendo a primeira frase do trecho “[...] a Morte ao se aproximar o atacara de frente [...]”, alguns alunos esboçaram reações de tristeza, pensando que o velho havia morrido. Mas, ao final da leitura do trecho, entenderam que o velho continuava vivo.

Ao final das questões de interpretação deste trecho, notei que os alunos estavam vivenciando uma contradição de sentimentos: ao mesmo tempo em que se sentiam angustiados, pois acreditavam que o velho morreria assassinado no próximo trecho, sem ter feito nada contra seu algoz, eles estavam eufóricos com a possível concretização do ato. Em relação aos cinco alunos que acreditavam que o

velho não morreria, Jp era o único que continuava convicto de que o velho continuaria vivo, enquanto os demais tendiam a reconsiderar sua hipótese inicial.

No décimo segundo dia (Aulas 19 e 20), quando terminamos de ler o Trecho 14, em que o narrador descreve como matou o velho, o aluno Jp ainda insistia que o velho não havia morrido, como veremos nas falas abaixo. Mc, embora fosse um aluno que obtivesse boas notas, pouco se envolvia nas atividades em sala, preferindo conversar com os colegas e depois copiar as atividades resolvidas, surpreendeu-me com sua hipótese, totalmente possível dentro do universo da literatura fantástica: “Eu acho que ele está sonhando!” (Mc). No ato dessa fala, retomei a pergunta: **“Mc, você acha que ele está sonhando?”** e sua resposta foi interessante: “Ah! É uma nova hipótese, né?” (Mc). Esta resposta evidencia que os alunos não só haviam assimilado o processo de formulação de hipóteses, como também já haviam tomado consciência de que é um ato inerente ao processo de leitura.

Ao seguirmos nessa nova hipótese, chegamos à possibilidade de que **“Ele pode[ria] estar tendo uma espécie de “alucinação” de que matou o velho e não ter matado... Alguém aqui concorda com esta hipótese?”**, a qual passou a ser apreciada por mais alunos, evidenciando, mais uma vez, que o processo interativo estava, de fato, ocorrendo: “Eu concordo, é uma boa teoria!” (Pe). Outros seis alunos levantaram a mão, concordando com o colega. O aluno Mc parecia agora inconformado com a morte do velho: “Véi, ele não morreu, véi... Tenho certeza!” (Mc).

O aluno Jp, que sempre refutou a hipótese da morte do velho, concordava veementemente com o colega. Como este aluno, desde o início da leitura, afirmava que o velho não iria morrer de jeito nenhum, me dirigi diretamente a ele:

**“Mesmo o homem afirmando que o velho está morto debaixo da cama, você ainda acredita que o velho está vivo?”**

“Eu acho que o velho teve só uma parada cardíaca!” (Jp)

**“Então, assim como o Mc, você segue acreditando que o velho não morreu...”**

“Ah, professora! A esperança é a última que morre, né? (Jp)”

Outro fato curioso que aconteceu após a leitura deste trecho foi que os alunos acharam que o conto havia acabado e que a morte do velho seria o desfecho. Quando fiz a última pergunta prevista, sobre o que aconteceria no próximo trecho,

os alunos se assustaram e perguntaram: “Ué, tem continuação?” (Mm); “Tem mais trechos?” (Yg).

Em relação à interação dialógica no processo de construção de sentidos, que se estrutura pelo processo inerente ao ato da leitura e que está associado ao processo de elaboração de hipóteses no decorrer da narrativa, é interessante observar o quanto os alunos já haviam, a essa altura da intervenção (mais de três semanas), assimilado essa prática. Ao término da leitura do Trecho 15, ao serem perguntados sobre como o narrador iria ocultar o corpo, os trios apresentaram várias formulações possíveis:

“Colocar o corpo dentro do sofá!” (Mc)  
 “Colocar o corpo em baixo da cama!” (Jp)  
 “Tirar o olho do velho, colocar em um pote e enterrar o corpo!” (Sr)  
 “Cortar a cabeça e colocar debaixo da pia!” (Yg)  
 “Cortar a cabeça e colocar dentro do sofá. Aí os policiais vão lá, ele oferece um suquinho de laranja para relaxar!” (Mc)  
 “Picar o corpo, colocar num saco de lixo e jogar no rio. Ah! Se fosse eu, tirava o coração também!” (MI)  
 “Arrancar o olho do velho e jogar o corpo na floresta!” (Am)  
 “Congelar a cabeça!” (Yg)  
 “Separar o corpo e enterrar espalhado pelo quintal!” (Jp)

Vale mencionar que os próprios alunos já começavam a questionar hipóteses que estivessem dissociadas do contexto do texto, como, por exemplo, quando o aluno Ke disse ao colega Yg que congelar a cabeça era inviável, uma vez que no século XIX não havia energia elétrica. A maioria dos alunos já estava, de fato, envolvida no processo de leitura do texto, utilizando elementos do próprio contexto lido para validar ou refutar hipóteses.

Outro exemplo de que os alunos, ao final da leitura do primeiro conto, estavam conseguindo discordar das hipóteses dos colegas, de maneira consciente, utilizando o próprio texto como base, pode ser visto no diálogo estabelecido após a leitura do Trecho 21:

“O barulho está na consciência dele porque ele está sentindo culpa agora! Eu acho que o velho está vivo debaixo do piso!” (MI)  
**“Pessoal, vocês ouviram a hipótese da MI? Que o velho está vivo debaixo do assoalho! É possível isso?”**

Vários alunos protestaram e balançaram a cabeça negativamente. As alunas Sr e Al ficaram indignadas com a declaração de MI: “Mas ele cortou a cabeça do

velho! Como vai estar vivo?” (Sr); “É impossível o velho estar vivo! Como que corta o velho em partes e vai continuar vivo?” (Al).

Para minha surpresa, os alunos acharam que seria impossível o velho ainda estar vivo, rejeitando, assim, um desfecho sobrenatural. Como os alunos gostavam de filmes e séries de terror, em que por vezes espíritos atormentam os vivos, pensei que eles fariam esta associação. Dessa forma, continuei provocando para ver se eles estavam focados nos dados fornecidos pelo texto até agora: **“Pessoal, o velho está morto e esquartejado debaixo do assoalho. Isso é fato! Mas, nesse caso, não pode ser o “fantasma” do velho?”**

Os alunos novamente descartaram a hipótese de ser o espírito do velho. Só que é interessante notar como os alunos haviam ganhado autonomia. Eles mantiveram a ideia da morte do velho, tal qual se enunciava no texto, e passaram a conceber hipóteses para o barulho ouvido dentro dessa lógica, mas sem, todavia, encostar na possibilidade de loucura e/ou não confiabilidade do narrador:

“Eu acho que esse zumbido são as moscas que estão vindo por causa do cheiro do corpo!” (Rs)

“Mas o crime acabou de acontecer! O corpo está fresco ainda! Não deu tempo de dar cheiro ainda!” (Sm)

“Mas sangue chama mosca!” (Rs)

“Mas tem 1 hora só que o velho morreu!” (Sm)

“Eu acho que esse barulho que ele está ouvindo é das tábuas que ele não pregou direito e estão frouxas no chão!” (Pe)

“Professora, o zumbido pode ser só o vento batendo na janela...” (Jp)

Novamente perguntei sobre a possibilidade de um desfecho sobrenatural: **“Estamos levantando várias hipóteses para o barulho: moscas, tábuas frouxas, vento... Ninguém acha que pode ser o fantasma do velho, pessoal?”**. Os alunos responderam em uníssono que não. Estava curiosa para saber o motivo pelo qual refutaram tão rapidamente a hipótese de ser o espírito do velho ou algo sobrenatural, por isso perguntei: **“Essa hipótese está descartada para vocês? Por quê?”**, ao que responderam: “Não tem nada de sobrenatural nesta história, não tem clima de sobrenatural, professora!” (Pe).

Outro momento que evidencia o envolvimento dos alunos com a narrativa lida se deu antes da leitura do último trecho, quando os alunos, muito curiosos e tensos para saber o que iria acontecer, manifestaram-se com falas do tipo “Ai, tô nervosa!” (Ro); “Professora, pelo amor de Deus, lê até o final! Tô muito agoniada!” (MI).

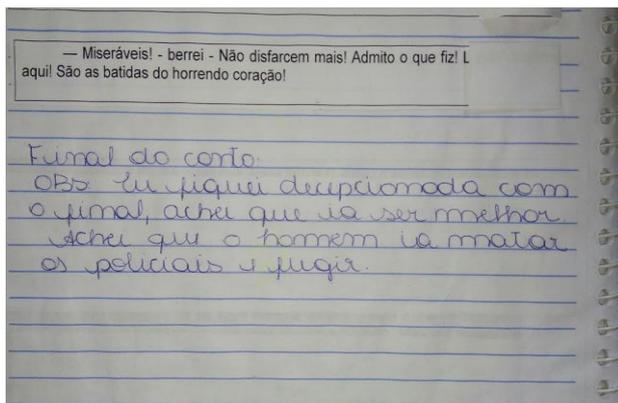
Assim que terminei a leitura do Trecho 23 – o último trecho – olhei para os alunos e pude notar em suas expressões faciais o quanto estavam insatisfeitos:

“Nossa, que novela mexicana!” (Pe);  
**“Vocês não gostaram do final?”**  
 “Horrível!” (Me);  
 “Odiei!” (Sr);  
 “Foi o pior final que eu já li na minha vida!” (MI);  
 “Não entendi o final... Me explica, professora?!” (Al);  
**“Então, ele achou que o coração do velho estava batendo dentro do assoalho e acabou apontando...”**  
 “Para o chão!” (Al);  
 “Confessando o crime!” (Sm);  
**“Vocês fizeram cara de quem comeu e não gostou! Alguém gostou do final?”**

Os alunos em coro responderam que não. Eu esperava que pelo menos algum aluno achasse interessante, por ser diferente do que eles estão habituados. Ponderando agora sobre a reação dos alunos – “Eu achei que ia ser mais empolgante!” (MI) –, creio que isso se deu justamente pelo fato de o texto de Poe frustrar a expectativa de lugar do leitor comum de narrativas de terror, pois se centra no aspecto psicológico dessa narrativa e não no de sucessão de eventos mirabolantes com os quais os alunos estão acostumados a lidar. Nesse sentido, será interessante perceber a ampliação desse tipo de repertório dos alunos no próximo subcapítulo, que foi um dos objetivos principais desse processo interventivo.

Para notar o tipo de expectativa dos alunos – mais condizente com o tipo de repertório com o qual eles estão acostumados a interagir –, basta observar o tipo de desfecho que eles esperavam. Aproveitei a fala de MI para questionar **“O que vocês chamam de ‘mais empolgante’?”**. E as respostas estão totalmente condizentes com o repertório que eles conheciam até então, dentro desse universo narrativo: “Ele matar os três [políciais] e se matar” (MI); “Ele *tinha* que ser preso!” (Me); “Eu queria que tivesse sido um delírio e ele não tivesse matado o velho de verdade!” (Sm); “Ele fez tudo certo, tinha tudo para dar certo e no final ele faz isso?” (Lc).

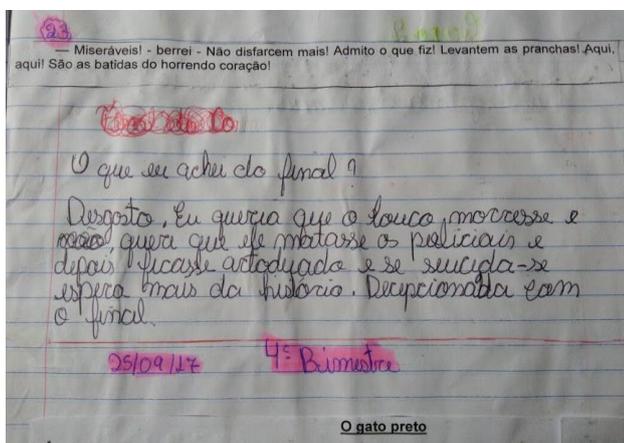
Após o registro das opiniões no Diário de Leitura, perguntei se algum aluno gostaria de compartilhar sua opinião com os colegas. Alguns alunos leram suas respostas e o sentimento que predominava entre eles era de grande decepção com o final:



Final do conto:

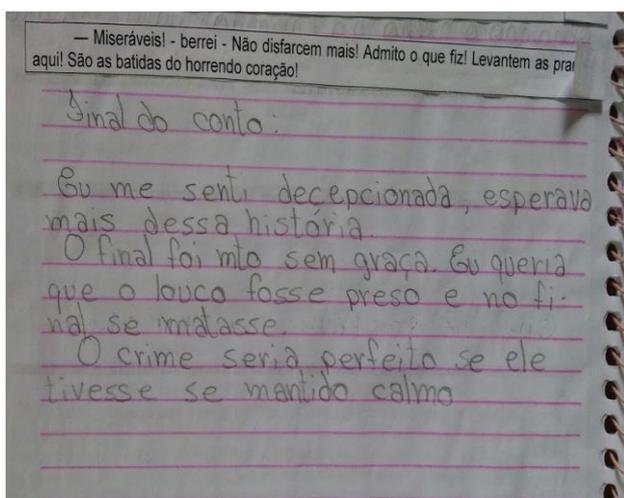
Obs: Eu fiquei decepcionada com o final, achei que ia ser melhor.

Achei que o homem ia matar os policiais e fugir.



O que eu achei do final?

Desgosto. Eu queria que o louco morresse e queria que ele matasse os policiais e depois ficasse *artodugado* e se *suicida-se* espera mais da história. Decepcionada com o final.

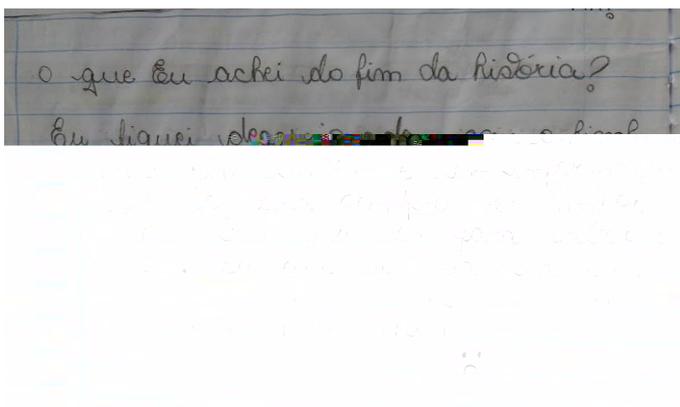


Final do conto:

Eu me senti decepcionada, esperava mais dessa história.

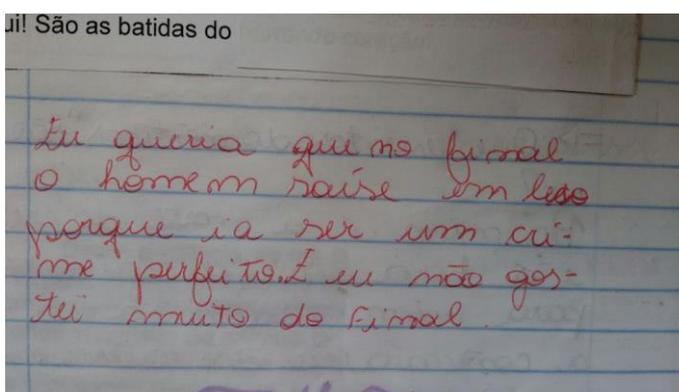
O final foi *mto* sem graça. Eu queria que o louco fosse preso e no final se matasse.

O crime seria perfeito se ele tivesse se mantido calmo

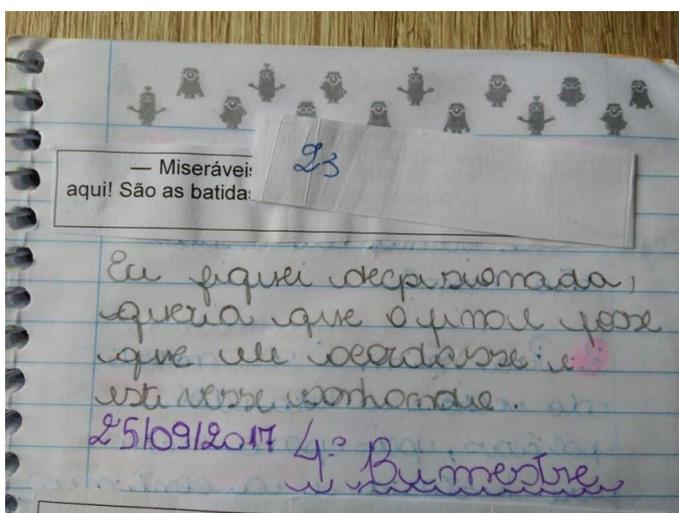


O que eu achei do fim da história?

Eu fiquei decepcionada com o final ficou sem sentido e sem informação suficiente para compreender melhor, ainda estou curiosa para saber o resto. Achei que ele iria ser preso ou iria para um hospício mais não aconteceu nada disso!



Eu queria que no final o homem saísse em lesa porque ia ser um crime perfeito. E eu não gostei muito do final.



Eu fiquei decepcionada, queria que o final fosse que ele acordasse e estivesse sonhando.

O que mais me chamou atenção nas respostas lidas foi a sensação de que estava *faltando* algo: assim como era difícil para os alunos lidarem com os vazios textuais, também foi difícil lidar com este final aberto. Para alguns, era nítido o desejo de “justiça”: queriam que o homem fosse preso e pagasse por seu crime. Alguns ponderaram que poderia ser um manicômio judiciário, dada a loucura do homem. Outros queriam que ele não tivesse confessado o crime, dessa forma, poderia fugir ileso com a herança do velho. Um aluno chegou a cogitar que talvez o velho tivesse algum parente que reclamasse a herança, impossibilitando o homem de usufruir impunemente dela. Outros queriam, ainda, que tudo não tivesse passado de um sonho, não havendo nem assassino nem vítima.

Durante a leitura do segundo conto selecionado para o projeto, *O gato preto*, os alunos continuaram motivados e participando ativamente do processo. Para minha surpresa, os alunos em nenhum momento se esqueceram do conto lido anteriormente e fizeram, o tempo todo, associações entre os dois narradores, como será detalhado no próximo subcapítulo sobre ampliação de repertório.

Um exemplo de envolvimento dos alunos aconteceu no décimo sétimo dia (Aulas 27 e 28), enquanto eu lia o Trecho 4, do segundo conto, o aluno Mm ficou imitando o miado de um gato. Quando eu li a parte em que o narrador relata como arrancou o olho do gato, vários alunos reagiram, sentindo-se incomodados com o que ouviram, como podemos observar na fala da aluna Me: “Credo!” (Me). Quando eu perguntei por que o homem havia feito aquilo, os alunos estavam revoltados com a atitude do narrador:

“Porque a raiva dominou ele e talvez... ele bebeu?” (Sm)

“É pura maldade, professora!” (Rs)

“É doido!” (Jp)

“Eu acho que não justifica o fato *dele* ter bebido e fazer maldade!” (Rs)

“Sabe quando a pessoa bebe e usa a desculpa?” (Ro)

“Justifica sim, gente!” (Al)

“A pessoa pode beber, mas precisa ter um pouquinho de noção!” (Rs)

“Ah! Depende!” (Sr)

“A bebida pode até, assim, deixar a pessoa alegrinha, mas só que a pessoa não pode sair fazendo essas coisas!” (Rs)

“Eu acho que ele já *tava* bêbado e ainda ficou irritado com o gato!” (Sr)

“Ele foi mexer com o gato, o gato reagiu!” (Al)

“O gato ficou com medo dele!” (Rs)

É importante notar que, ao melhorar a interação e o diálogo, o relacionamento entre os alunos da turma também melhorou – o que tornou a sala de aula um ambiente mais agradável e propício à aprendizagem, uma vez que os próprios

alunos já não tinham receio de expressar suas opiniões e discordar dos colegas. Podemos afirmar, portanto, que houve um amadurecimento na relação entre alunos, pois deixaram de ficar fazendo piadas sobre as respostas dos colegas e passaram a concordar/discordar, sem levar para o lado pessoal, mas, com embasamento no próprio texto.

É interessante notar que os alunos já estavam partindo do pressuposto que este narrador também era louco, como o do conto anterior. Alguns alunos estavam, inclusive, achando que se tratava da mesma pessoa, quando terminamos de ler o Trecho 1: “É o mesmo louco do outro conto!” (Ro).

Ainda nesta aula, li o Trecho 5 em voz alta, antes de entregá-lo aos alunos. Assim que terminei de lê-lo, algumas reações sugerem que continuavam envolvidos com o processo interventivo: os discentes que disseram que o gato permaneceria vivo comemoraram; a aluna Ro se lembrou da esposa do narrador, que não havia aparecido mais na história: “Só uma pergunta, professora: a esposa dele não vai aparecer mais não?” (Ro). Ela estava preocupada com a personagem, por acreditar que ela corria risco de morte, já que era casada com um “psicopata” – opinião comum a vários colegas.

Outro exemplo de envolvimento entre os alunos aconteceu no décimo oitavo dia (Aulas 29 e 30), após lermos o Trecho 6, quando os alunos foram solicitados a se colocar no lugar do autor do texto e imaginar um ato de perversidade com algum dos animais ou com a esposa do homem. A aluna MI, que afirmou no início da leitura do segundo conto que amava gatos e possuía três em casa, ficou chocada com a atitude do narrador para com o gato: “Professora, eu não vou conseguir imaginar nenhuma perversidade contra animal... Eu amo os animais!” (MI).

Em seguida, a aluna Rs disse: “É, professora, a senhora está *despertando* este lado na gente!” (Rs). Penso que a aluna utilizou o verbo *despertar* para se referir à imaginação e à criatividade dos alunos, que são pouco exploradas, principalmente no Ensino Fundamental II.

Vale ressaltar que, em todas as atividades propostas nesta intervenção, eu passava pelos grupos e conversava sobre o que estavam fazendo, dando sugestões. Enfim, procuramos mediar todo o processo de elaboração das tarefas, visto que, muitas vezes, os alunos não executam o que foi proposto por não dominarem as estratégias necessárias de *como* fazer. Por exemplo, para esta

atividade, elaboramos um quadro<sup>12</sup>, que serviria como um roteiro para a sistematização das ideias. Acredito que estas ações pedagógicas de mediação foram, em grande parte, responsáveis para que os alunos continuassem motivados do início ao fim da intervenção; ao mesmo tempo em que as atividades eram desafiadoras – o que já representa por si só um fator de motivação –, os alunos recebiam todo o suporte necessário para a realização das atividades, o que contribuiu para não se sentirem desorientados e, conseqüentemente, desmotivados.

Outro exemplo que demonstra como os alunos estavam envolvidos com a leitura do conto aconteceu no vigésimo primeiro dia (Aulas 36 e 37): à medida que eu lia o Trecho 7, os alunos iam emitindo reações, estabelecendo um diálogo com as frases que eles ouviam. Podemos interpretar tais interações como um alto grau de envolvimento com a narrativa, cujo sentido estava sendo construído dialogicamente não só *com* o texto, mas também *entre* os envolvidos:

Quando li a parte que fala que a perversidade é um dos instintos primitivos do homem: “Verdade!” (Mm);

Quando li a parte: “Quem, uma centena de vezes, não cometeu um ato vil ou estúpido, simplesmente por saber que *não* deveria?": “Com certeza!” (Mc);

Quando li a parte “enforquei-o com lágrimas escorrendo dos olhos”: “Nooossa!” (Yg)/ “Ele enforcou o quê? O gato? Ou ele?” (Mm);

Quando li a parte: “Enforquei-o porque sabia que ele me havia amado”: “Ele é doido, né?” (Ro)/ “É o Plutão?” (Mm);

Quando li a parte: “Mais benevolente e mais terrível Deus”: “Hein?!” (Yg);

Quando li a parte: “Fui acordado do sono pelo crepitar do fogo”: “Ai meu Deus do Céu! Eu tô com medo!” (Mm)

Ainda neste dia, enquanto a aluna Ca distribuía o Trecho 10, a aluna Ro me perguntou se o final deste conto seria diferente do primeiro, ou seja, se este final seria “legal”, já que os alunos não haviam gostado do outro final. A fala da aluna foi endossada pelas falas das alunas Rs e MI, que também estavam preocupadas com o final do conto:

“Professora, esta história vai ser legal, né?” (Ro); “Isso que eu tô pensando!” (Rs); “O final, né?” (MI); “É, porque agora eu já tô pensando no final... se o final for...” (Ro)

“Se o final for *paia* igual o outro...” (Rs); “Se esse for igual o outro, eu desisto!” (MI)

---

<sup>12</sup> Este quadro encontra-se descrito na página 22 do Caderno Pedagógico.

A leitura do Trecho 10 despertou muito envolvimento nos alunos, principalmente na parte em que o narrador descreve a figura de um gato vista por ele na parede. Enquanto eu lia esta parte do trecho, foi muito interessante a reação da aluna Rs, que soltou um grito: “Noooooossa!”. Assim que terminei de ler o trecho, a aluna Ro estava impaciente: “Agora eu quero saber o outro [trecho], professora!”. Diante do meu pedido de calma, a aluna não conteve sua aflição: “Eu não tenho mais hipóteses não!” (Ro). Quando terminamos de ler o trecho e estávamos relembando todos os fatos acontecidos com o narrador – desde o momento em que começou a ficar agressivo com a esposa e maltratar os animais até o momento em que viu a figura do gato gravada na parede – o aluno Jo disse: “Tá amarrado em nome de Jesus!” (Jo), de maneira tão assustada e espontânea, que provocou o riso nos colegas.

Após a interpretação do Trecho 10, enquanto o Trecho 11 era distribuído, a aluna Ro pediu para ver o livro de Edgar Allan Poe, que estava debaixo da minha carteira. Diante da minha recusa, a aluna disse então que compraria o livro só para saber o final: “Eu vou *na* livraria comprar só *pra* poder saber o final!” (Ro). As alunas Rs e MI, defendendo a amiga, censuraram a minha atitude: “Eu também! Professora, isso não se faz com a gente!” (Rs); “É, isso não é de Deus!” (MI). A partir das falas dessas alunas, tive a ideia de sortear o meu livro, ao final do projeto. Os alunos ficaram bem alvoroçados com a ideia do sorteio. No dia da formatura dos nonos anos eu cumpri minha promessa: a ganhadora do livro foi a aluna Sm.

No vigésimo terceiro dia (Aula 40), durante a interpretação do Trecho 14, os alunos já estavam, espontaneamente, criando hipóteses, sem que eu interferisse diretamente. No exemplo abaixo, eu fiz a pergunta 2<sup>13</sup>, prevista na intervenção, sobre o que seria a “coisa horrenda”, descrita pelo narrador. Imediatamente, os alunos Mm e MI foram além da pergunta e criaram hipóteses sobre a possível origem do novo gato: “Eu acho que é uma mancha em volta do pescoço, como o gato morreu enforcado...” (Rs); “Eu acho que esse gato é filho do gato que ele matou!” (Mm); “Eu acho que é a encarnação do gato que ele matou!” (MI).

Enquanto a aluna Ca entregava o Trecho 16, as alunas fizeram a associação entre o conto que estávamos lendo e o Dia das Bruxas, que seria no dia seguinte. Eu não tinha me atentado para a coincidência entre as datas:

---

<sup>13</sup> Esta questão encontra-se descrita na página 25 do Caderno Pedagógico.

“Que dia é hoje, gente?” (Ca)

“Dia 30!” (MI)

“Amanhã é o dia das bruxas!” (Rs)

“**Amanhã é o dia das bruxas!**” (fazendo uma voz horripilante)

“Amanhã é o meu dia!” (Rs)

“**Imagina amanhã na aula: nós estaremos lendo coisas horripilantes sobre um gato preto no dia das bruxas!**”

“Pô, que legal, hein? Nem dá medo!” (Ca)

“Professora, comigo sempre acontece isso: eu falo que vai acontecer uma coisa e acontece! Teve uma vez que eu *tava* andando com um amigo e senti que ele ia cair e ele caiu...” (Pe)

“**Então fala só coisas boas, tá?**”

“Eu amei quando você falou que ia chover no meu aniversário!” (Rs)

“Vocês já tiveram um *déjà vu*? *Tipo*, vamos supor, quando você *tá* num lugar e você já viveu aquilo antes?” (MI)

Alguns alunos responderam que sim e a aluna completou:

“Acabei de ter um com vocês!” (MI)

No vigésimo quarto dia (Aulas 41 e 42), durante a interpretação do Trecho 17, ocorreu um fato que exemplifica como a Literatura tem o poder de desencadear emoções, produzindo efeitos nos leitores: a aluna Rs estava desconsolada com a morte da esposa do narrador. Eu questionei se ela estava inconformada com o assassinato da mulher ou com a brutalidade do crime. E ela respondeu: “Eu *tô* inconformada porque ela amava ele, *pô!*” (Rs). Eu questionei que o gato também o amava, no entanto, o homem o havia enforcado em uma árvore. Diante dessa afirmativa, a aluna Rs ficou ainda mais desolada: “O amor é uma porcaria, *tá* vendo?!” (Rs). A aluna Ro disse, vendo a tristeza da amiga: “Bateu uma *bad* nessa menina agora!” (Ro). A aluna Rs então concluiu: “Moral da história: não ame!” (Rs), seguida pelo aluno Mh: “Faça amor sem amor!” (Mh).

Outro exemplo que comprova o grau de envolvimento dos alunos, no vigésimo quinto dia (Aulas 43 e 44), durante a interpretação do Trecho 20, me surpreendi com o fato de a aluna Ro relatar que imaginava o homem parecido comigo e que até já havia sonhado com isso. Na hora em que terminava de ler os trechos, eu encarava os alunos, tentando interpretar um “olhar de psicopata”. Imagino que, por isso, a aluna tenha associado minha imagem à do narrador: “Professora, não sei por que, mas eu imagino o homem parecido com você!” (Ro). Eu respondi: “**Credo, Ro!**” e a aluna retrucou: “É sério, professora! Eu já até sonhei com isso já!” (Ro).

No vigésimo sétimo dia (Aulas 46 e 47), durante a leitura do Trecho 23 – último trecho do conto – aconteceram alguns fatos interessantes: quando li a parte que descreve que o corpo da mulher estava em decomposição, os alunos reagiram

com asco: “Eca! Que nojo!” (MI); “Que nojo!” (Jo) e quando li a parte em que a parede desabou, o aluno Jo comemorou soltando um som gutural, porque havia dito que a parede iria desabar.

Após terminar a leitura do trecho, em um primeiro momento, os alunos não entenderam de quem era a “dúzia de braços rijos” que derrubaram a parede. Os alunos estavam achando que os braços eram da própria mulher, como podemos observar nas respostas que eles deram: “Braço dela!” (Sm); “Da mulher, ué!” (An). Neste momento, eu argumentei que a mulher estava morta, então a aluna MI me respondeu impacientemente: “Professora, existe zumbi!” (MI). Alguns alunos riram da espontaneidade da resposta da colega. Quando perguntei novamente de quem eram os braços, os alunos responderam: “Do demônio!” (Lc); “Professora, o braço pode ter reencarnado na mulher e ter virado aquele montão de braço!” (MI). A própria aluna deu gargalhada de sua hipótese. Repeti novamente a pergunta e foi então que a aluna Sm, disse parecendo ter um *insight*: “Dos policiais!” (Sm). Nesse momento, vários alunos compreenderam que os braços eram dos policiais e exclamaram: “Ah!”. O aluno Lc ficou bastante surpreso: “Lá tem seis policiais? Porra!” (Lc).

Em seguida, quando pedi para que imaginassem o que os policiais viram, ou seja, como estaria o corpo já há quatro dias em decomposição, os alunos, fazendo caretas, ficaram surpresos e olharam assustados para a colega Ro: “Eu queria ver!” (Ro). Quando perguntei quem era a “horrível criatura” que estava sentada sobre a cabeça do cadáver da mulher, os alunos estavam empolgados: “É o demônio!” (Lc); “É o gato!” (AI); “Eu falei!” (Ca); “Eu falei também!” (Me); “Valeu, cara!” (Jo).

Vendo que vários alunos estavam comemorando, o aluno Lc perguntou confuso: “É o gato?”. Os alunos responderam afirmativamente e eu chamei a atenção do aluno para a expressão “solitário olho de fogo”, fazendo alusão ao gato. Reli a última frase do trecho, e perguntei quem era o monstro que havia sido emparedado junto à mulher; os alunos tentaram estabelecer, então, uma relação entre o Demônio da Intemperança e o gato: “O gato!” (Sm); “O Demônio da Intemperança!” (Me); “Eu acho que o Demônio da Intemperança é o gato!” (Ca).

Em seguida, comuniquei aos alunos que este havia sido o último trecho do conto. Eles ficaram revoltados, como podemos observar nas respostas seguintes: “Ah! Para!” (Ca); “Que merda!” (Sm); “Merda mesmo!” (Jp); “Ah, professora! Outra

história que não vale uma linha!” (MI); “Outro final horrível!” (Rs); “Estragou a história!” (Ro).

Quando perguntei o porquê de os alunos não terem gostado do final da história, eles argumentaram que o homem tinha que ter sofrido mais. Eles esperavam que tanto a mulher quanto o gato conseguissem se vingar do narrador, como podemos observar nas seguintes respostas: “Ele tinha que ter sofrido mais!” (MI); “O gato tinha que ter se vingado!” (Pe); “Eu pensei que a mulher, depois, ia se vingar dele...” (MI).

Nesse momento, eu respondi que o gato havia denunciado o homem para os policiais, o que poderia ser interpretado como uma vingança. Mas a aluna MI estava muito revoltada porque a mulher não havia se vingado: “Mas a mulher não se vingou!” (MI). Tanto na leitura do primeiro quanto do segundo conto, ficou evidente que, quando os alunos julgam haver alguma injustiça, por parte de um personagem, eles esperam que haja algum tipo de compensação, alguma espécie de vingança pelo injustiçado. Logo em seguida, a aluna Sm, espontaneamente, comparou os dois contos lidos: “Pelo menos esse conto foi melhor que o outro!”. Quando eu questionei por que este era melhor, a aluna argumentou: “Eu gostei que foi o gato que denunciou ele por vingança! O outro foi sem graça!”. Aproveitando a fala da aluna, relembrei que no primeiro conto o próprio narrador se denunciou aos policiais.

Estes dois contos foram cuidadosamente selecionados para esta intervenção, de modo que os alunos ampliassem o repertório em relação ao fato de haver histórias em que não há um final que possa ser explicado racionalmente. Nesse sentido, precisava chamar a atenção dos alunos para este aspecto. Por este motivo, perguntei aos alunos se seria possível o gato ficar emparedado por quatro dias e continuar vivo, pensando racionalmente. Em um primeiro momento, alguns alunos responderam que sim. Então, perguntei novamente se era possível um animal permanecer vivo, emparedado, sem ar, por quatro dias. Nesta segunda vez, os alunos se deram conta de que seria impossível. É interessante observar como a aluna Sm, diante de uma situação aparentemente sem explicação, ainda tenta – quase desesperadamente – buscar uma explicação racional para o fato de o gato ter permanecido vivo: “Será que não tinha uma *aberturazinha pro* gato respirar?”. Quando eu disse que era impossível, os alunos ficaram bastante desconcertados.

Em seguida, perguntei aos alunos se, racionalmente, era possível o homem ter emparedado o gato junto com a mulher e não se lembrar. A aluna Sm respondeu

prontamente que não. Mas, desta vez, a aluna Me é que tentou novamente buscar uma explicação racional para o fato: “Professora, e se o gato entrou depois?”.

Quando disse aos alunos que não havia explicação para o final deste conto, os alunos continuaram manifestando sua revolta: “*Mó paia!*” (Jp); “É um lixo!” (MI). Perguntei a aluna MI por que ela considerava o conto um “lixo” e ela deu a seguinte resposta: “É incompleto, professora!”. A aluna Sm complementou a resposta da colega: “A gente quer saber o que vai acontecer depois, se ele foi preso ou não...”. É interessante observar como as falas dessas duas alunas apontam para a relutância dos alunos em lidar com esse tipo de texto, em que o vazio se constitui mesmo como signo estrutural da narrativa.

Eu disse que havia gostado bastante do final, pois havia achado “surpreendente”. Então, os alunos me censuraram: “Que isso, professora!” (Jp); “Isso que é mau gosto!” (Jo). Já o aluno Lc especificou que não gostou do final aberto: “Eu não gosto de final, como chama, professora? Em aberto?”. Eu respondi que era final aberto e o aluno reforçou: “Então, não gosto!”. Justamente, a questão não é fazer os alunos gostarem do texto, mas entender o que está em jogo naquela estrutura narrativa, entender de modo ativo, ou seja, tendo vivenciado o processo de construção de sentido na perspectiva interativa.

Em seguida, disse aos alunos que, para quem tivesse interesse, havia vários contos disponíveis na internet deste autor. No entanto, avisei que para ler os contos de Poe era preciso estar preparado para chegar ao final e se surpreender. A aluna Ca, muito espontânea em suas participações, disse: “Que bosta, hein?”, fazendo com que os colegas achassem graça.

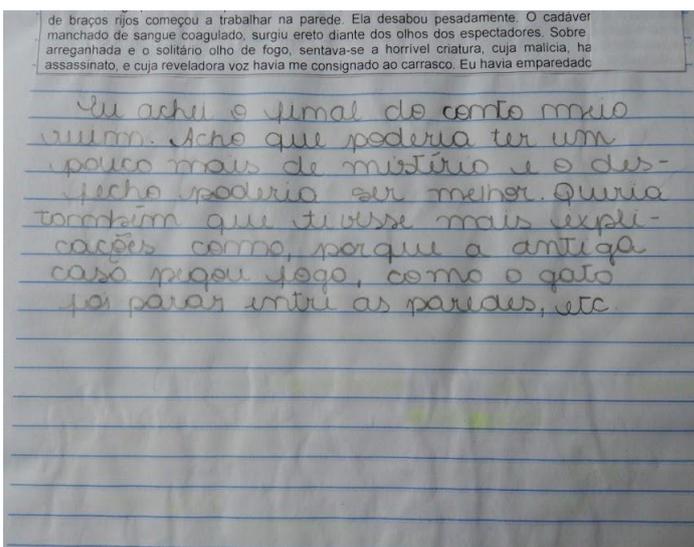
Em seguida, conversamos sobre a possível explicação para o estranhamento dos alunos em relação à maneira como o personagem narra os fatos para o leitor, analisando diacronicamente os dois contos: por se tratar de um narrador não confiável, o leitor fica em uma posição bastante desconfortável, pois não sabe se o que os narradores contam é verdade ou mentira; se os narradores são loucos ou não; ou se trata de um delírio ou de um sonho. Assim, a única certeza que temos é que não temos certeza de nada.

Em seguida, falei com os alunos sobre como era interessante experimentar sensações de decepção e angústia de não saber o que aconteceu depois. A aluna Sm opinou novamente sobre o final do conto e de como se sentiu: “Eu fiquei *muito* decepcionada mesmo!”. Eu disse que essa sensação de decepção é muito comum,

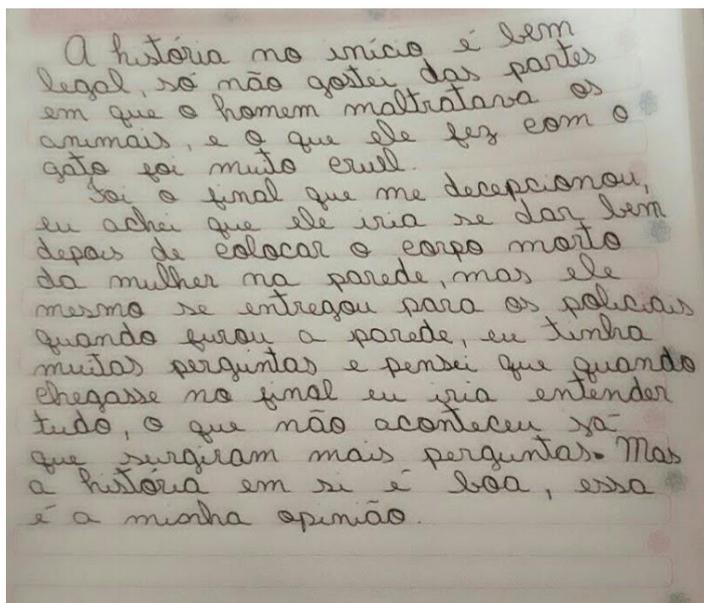
por exemplo, ao assistirmos a um filme, cujo final não seja do jeito que imaginamos. A aluna comentou a diferença entre os livros e filmes: “O livro é o contrário do filme... o filme sempre acaba bem... é muito raro um filme que acaba ruim... não ruim, mas, *tipo assim*, que causa essas coisas...”. Eu perguntei se “essas coisas” seria uma sensação de incompletude e ela respondeu que sim.

A aluna Sm perguntou se eu já havia assistido ao filme *A janela secreta*, com o ator Johnny Depp. Eu disse que não e ela o recomendou veementemente, pois tinha tudo a ver com os contos lidos em sala.

Esta conversa, ao final da leitura do último trecho, foi bastante significativa, pois percebi que os alunos amadureceram com leitores, ao tomarem consciência do motivo pelo qual não gostaram do final do conto. Eles ultrapassaram o raso “não gostei” por “esperava mais informações” ou “gostaria que a mulher tivesse a oportunidade de se vingar do homem que a matou sem motivos”:



Eu achei o final do conto meio ruim. Acho que poderia ter um pouco mais de mistério e o desfecho poderia ser melhor. Queria também que tivesse mais explicações como, por que a antiga casa pegou fogo, como o gato foi parar entre as paredes, etc.



A história no início é bem legal, só não gostei das partes em que o homem maltratava os animais, e o que ele fez com o gato foi muito cruel.

Foi o final que me decepcionou, eu achei que ele iria se dar bem depois de corpo morto da mulher na parede, mas ele mesmo se entregou para os policiais quando furou a parede, eu tinha muitas perguntas e pensei que quando chegasse no final eu iria entender tudo, o que não aconteceu só que surgiram mais perguntas. Mas a história em si é boa, essa é a minha opinião.

Os alunos chegarem à conclusão de que eles gostam de histórias com menos vazios textuais, com menos lacunas a serem preenchidas por eles, como leitores. Acredito que esta dificuldade em lidar com esses finais abertos, que exigem mais do leitor, que precisa saber lidar com o “não-dado”, com o “não-dito” e imaginar/construir um final que faça sentido, seja em função do fato de se tratar de jovens leitores, ainda em formação, e com um baixo repertório textual no sentido iseriano.

### 3.2. Aquisição e ampliação do repertório literário no que diz respeito ao terror psicológico

Durante a aplicação do processo interventivo, verificamos que os alunos, durante a leitura do primeiro conto, *O coração delator*, conseguiram adquirir certo repertório, não só em relação ao terror psicológico, mas também a certas estratégias de escrita de Edgar Allan Poe. Como exemplo, podemos citar o fato de os alunos passarem a duvidar ou desconfiar do narrador, durante a leitura do segundo conto, uma vez que conseguiram perceber que se tratava de um narrador não confiável. Assim, trazemos mais exemplos de ampliação de repertório na leitura do segundo conto, *O gato preto*, em que os próprios alunos evocaram elementos do conto lido anteriormente e estabeleceram comparações espontaneamente. Logo, podemos afirmar que a leitura do primeiro conto contribuiu para a aquisição de repertório e a leitura do segundo conto, para a ampliação do repertório adquirido.

Passaremos agora aos exemplos de ampliação de repertório do segundo conto lido, *O gato preto*. No décimo quarto dia (Aula 23), assim que terminamos de ler o Trecho 1, os alunos começaram espontaneamente a se manifestar, lembrando-se do conto lido anteriormente. Os próprios alunos, sem que eu dissesse ou perguntasse alguma coisa, não só perceberam a semelhança entre os dois narradores, como também consideraram se tratar do mesmo personagem: “É o mesmo louco do outro conto!” (Ro). Sete alunos concordaram com a colega. Alguns alunos estavam desconfiados: “Tá parecido com o outro... mas sei lá...” (Al). O aluno Mc argumentou que não poderia ser o mesmo personagem já que se tratava de textos distintos. Eu disse que era comum um mesmo personagem aparecer em livros diferentes, a exemplo do que acontece na série *Harry Potter* ou na saga *Crepúsculo*. O aluno concordou: “Verdade!” (Mc). Em seguida, perguntei o que os dois narradores tinham em comum e a aluna Sm respondeu: “Os dois falam que não são loucos!” (Sm), mostrando não só que estava atenta ao discurso deste narrador, mas também que era capaz de retomar o discurso do outro narrador.

Ainda nesta aula, enquanto estávamos interpretando o Trecho 1, a aluna MI disse: “Professora, acabei de ter uma hipótese! Sabe o que eu acho? Esse narrador pode ser um policial daqueles que foram na casa defender o velho!” (MI). Os colegas riram da hipótese da colega. Eu respondi: “**Você está dizendo que este narrador é um dos policiais do conto anterior?**” e a aluna respondeu: “Ele *pode ser* um dos

policiais que estavam na casa do velho e vão contar a história *pra gente!*” (MI). A aluna Sm pediu para eu ignorar a hipótese da colega: “Ela é doida, professora!” (Sm). Eu disse para os alunos que todas as hipóteses eram bem-vindas: “**Pessoal, tudo pode acontecer nesta história! Estão lembrando que é o Edgar Allan Poe? Tudo é possível!**”.

Podemos observar na fala da aluna MI dois aspectos interessantes: ao dizer “acabei de ter uma hipótese”, a aluna demonstra como ela está interagindo com o texto, mesmo eu não tendo feito uma pergunta de criação de hipóteses. Neste momento, os alunos estavam criando hipóteses independentemente das perguntas mediadoras. Outro fato curioso é que, quando eu pergunto se ela está afirmando que o narrador é um dos policiais, ela responde, modalizando a afirmativa, que ele *pode* ser um dos policiais; desta maneira, a aluna estava contando com a possibilidade de ter sua hipótese frustrada.

No início do décimo quinto dia (Aulas 24 e 25) de aplicação do projeto, após eu pedir que os alunos relembressem o que havíamos lido na aula anterior, a aluna Sm respondeu: “O cara falou que não era doido...” (Sm). Imediatamente, o aluno Mc contesta a resposta da colega: “*Ele falou* que não é doido, mas é doido!” (Mc). Podemos observar que o repertório dos alunos começa a ser ampliado, de maneira a já desconfiarem da veracidade das afirmações apresentadas pelo narrador.

No décimo sétimo dia (Aulas 27 e 28), comecei a aula lembrando o quadro<sup>14</sup> que havíamos preenchido na aula anterior, a respeito das mudanças ocorridas no comportamento do homem em relação à esposa, aos animais e ao gato Plutão. Em seguida, perguntei se alguém gostaria de suscitar alguma hipótese sobre o que o homem faria com Plutão. Os alunos Mm e Rs responderam: “Ele vai *matar* Plutão!” (Mm); “Ele vai *torturar* o gato!” (Rs). Aproveitando as respostas dos alunos, interpelei sobre como o narrador poderia torturar ou matar Plutão. As respostas dadas foram: “*Arrancar* as garrinhas dele com alicate!” (Rs) – algumas alunas exclamaram “Tadinho!” enquanto ouviam essa resposta; “O homem vai ficar com tanta raiva que vai *chutar* tanto o gato até ele ficar com traumatismo craniano e *morrer!*” (Pe). É interessante observar os verbos selecionados pelos alunos para demonstrar suas expectativas em relação aos futuros acontecimentos da história: *matar*, *torturar*, *arrancar*, *chutar* e *morrer*. Podemos interpretar que a história lida anteriormente

---

<sup>14</sup> Este quadro encontra-se descrito na página 21 do Caderno Pedagógico.

parece ter inserido os alunos no universo dos contos de Poe, de modo que, pelo vocabulário utilizado, podemos deduzir que estavam esperando alguma crueldade por parte deste personagem, assim como ocorreu com o personagem do conto anterior que assassinou o velho sem motivos contundentes.

Ainda nesta aula, quando estávamos interpretando o Trecho 4, perguntei se esta fúria que o homem estava sentindo era causada pelo excesso de bebida e a aluna Rs respondeu: “Sim e não... a bebida pode ter levado a isso, mas como nos trechos anteriores *tá* falando, já tinha uma coisa dentro dele... A bebida só deu um *empurrãozinho*...” (Rs). É importante destacar que a aluna respalda sua opinião em elementos do próprio texto, lidos em trechos anteriores. O ato de fazer referência ao discurso do narrador já pode ser considerado uma ampliação de repertório, uma vez que, como vimos no conto lido anteriormente, os alunos não levavam em conta o texto que estavam lendo para criar suas hipóteses. Como exemplo, podemos citar as hipóteses que criaram sobre a história que seria lido no conto *O coração delator* e falaram em zumbis e extraterrestres.

Em seguida, perguntei aos alunos o que o narrador iria sentir quando visse que havia arrancado os olhos do gato e os alunos responderam: “Remorso!” (Ca); “Acho que ele vai sentir remorso, culpa... tentar se matar” (Jo); “Eu acho que não porque ele é uma pessoa psicopata!” (Ro). Os alunos Ca e Jo acreditavam que o homem iria se arrepender do que havia feito, ao contrário da aluna Ro. Podemos entender esta discordância como ampliação de repertório, pois assim como o narrador do conto lido anteriormente matou o velho, sem, aparentemente, ter motivos e em nenhum momento demonstrou arrependimento pelo seu ato, esta aluna estava cogitando que poderia acontecer o mesmo com este narrador.

Depois perguntei o que iria acontecer quando a razão voltasse e os alunos responderam: “Aí vem a ressaca!” (Jo); “Eu acho é que ele vai fazer coisas piores com o gato” (Rs); “Eu também acho!” (Ro). Perguntei se mais alunos concordavam com a aluna Rs e vários alunos se pronunciaram: “Eu acho que ele vai sentir vontade de fazer mais!” (Fl). Mais uma vez, os alunos pareciam ter certeza de que o homem faria atrocidades piores com o gato, pois ainda não havia sido suficientemente cruel. Neste instante, a aluna Ca se lembra do gato: “O gato não morreu não, né?” (Ca). Informei que ainda não sabíamos o que havia acontecido com o gato, apenas que o homem havia arrancado um de seus olhos. Interpelei os alunos se acreditavam que o gato poderia ter alguma complicação decorrente deste

fato e morrer. Todos os alunos acreditavam que o gato permaneceria vivo para se vingar do homem.

No décimo oitavo dia (Aulas 29 e 30), após a leitura do Trecho 6, a aluna Ca mostrou-se inconformada com a atitude do narrador: “Esse cara tem algum problema psicológico! *Na mora!* Primeiro o cara lá queria arrancar o olho do gato... do bicho indefeso!” (Ca). Em seguida, perguntei qual elemento novo havia surgido na história e a aluna Rs respondeu: “Perversidade!” (Rs). Em seguida, a aluna Ro perguntou assustada: “Professora, no próximo trechinho ele não vai estuprar o gato, vai?” (Ro). Alguns alunos riram da pergunta. O aluno Jo pareceu revoltado ao pensar nesta possibilidade: “Pelo amor de Deus!” (Jo). A aluna Rs disse ter pensado a mesma coisa que a aluna Ro: “Perversidade... eu pensei a mesma coisa! Isso é zoofilia, não é?” (Rs). A aluna Lu ria e fazia piada com a situação: “Ele ficou sem mulher agora vai querer o bichinho?” (Lu).

Resolvi, então, fomentar a discussão: **“Sem o espírito da perversidade ele já fez o que fez, imaginem agora!”**. O aluno Jo retomou a palavra, discordando veementemente da colega: “Não é possível! Eu não acredito nisso não!” (Jo). Neste momento, os ânimos ficaram um pouco exaltados, pois algumas alunas começaram a discutir com Jo, afirmando ser possível o homem tentar estuprar o gato, uma vez que era psicopata; e Jo dizia que isso não fazia sentido.

Em seguida, questionei os alunos sobre o sentido da palavra *perversidade*. Os alunos responderam: “É quem só pensa besteira!” (Ro); “Quem tem a mente poluída” (Lu). Nesse momento, percebi que alguns alunos estavam confundindo *perversidade* com *perversão*. Perguntei o que seria uma pessoa *perversa* e novamente responderam: “Safada!” (Lu); “Vingativa!” (Rs); “Só pensa besteira!” (Ro). Então, expliquei-lhes que a palavra *pervertido* é mais utilizada em termos sexuais, como sinônimo de *depravado*, *imoral*, *pecador*. E no texto estava sendo usado no sentido de *cruel*, *desumano*, *impiedoso*.

Na sequência, questionei se havia diferença entre *maldade* e *perversidade*. Os alunos responderam que perversidade era pior que maldade; então, chegamos à conclusão de que ser perverso era mais próximo a ser cruel do que a ser maldoso. Neste contexto, perguntei se eles conheciam alguém ou algum personagem (de livros, novelas ou filmes) que fosse perverso. O aluno Lc respondeu: “A bruxa má da Branca de Neve!” (Lc); “Verdade! A bruxa má da Branca de Neve! É isso aí!” (Rs); “Tem aquele lá... do anime...” (MI). Perguntei o que a bruxa havia feito que poderia

ser considerado perversidade. A aluna Am, que quase não participava oralmente das aulas, por ser muito tímida, surpreendeu com sua resposta: “Além de querer arrancar o coração dela?” (Am). Eu perguntei se a bruxa havia conseguido arrancar o coração da Branca de Neve e a aluna Am novamente participou: “Ele quer arrancar o coração da Branca de Neve e dá uma maçã enfeitiçada *pra* ela morrer... dormir em vez de morrer...” (Am). Posteriormente, perguntei se os alunos concordavam que a Bruxa da Branca de Neve era perversa e eles deram as respostas abaixo:

“Não, comparado às coisas de hoje em dia! O que ela fez não foi nem um pouquinho!” (Rs)

“Ela manda matar, né?” (Me)

“Inclusive matou, né?” (Jo)

**“Ela envenenou a maçã, deu para ela...”**

“Ela pediu para o caçador matar ela!” (Sm)

“E arrancar o coração da Branca de Neve!” (Rs)

**“Mas ele não arranca, né? Ele desiste...”**

“Mas ela tentou, né?” (Lc)

“Ela não tem coração e só pensa nela...” (Rs)

**“Só que ela não consegue concluir a perversidade porque a Branca de Neve não morreu...”**

“É porque nos contos de fadas o final é sempre feliz!” (Rs)

Neste momento, lembrei-me de que a aluna MI havia dito que conhecia um personagem perverso, então lhe perguntei qual era. Ela respondeu: “É de um anime. Ninguém conhece...” (MI). A aluna falou em tom de desânimo, uma vez que ela e o aluno Pe eram os únicos na turma que gostavam de animes. Eu disse que havia assistido a um e havia gostado bastante. Ela ficou surpresa, parecendo não acreditar no que ouviu: “Sério? Qual anime?” (MI); **“Eu assisti ao *Death Note!*”**; “Você assistiu o anime ou o filme?” (Pe); **“Os dois!”**; “O filme é uma merda!” (Pe) e eu concordei. Em seguida, disse a MI que, embora alguns colegas não conhecessem o anime, era só ela justificar por que achava o personagem perverso, mas ela respondeu “Deixa *pra* lá, professora” (MI).

Neste momento, o aluno Pe disse haver se lembrado de um personagem perverso. Quando eu perguntei o que ele havia feito que pudesse ser assim considerado, ele respondeu: “Matar uma pessoa!” (Pe). Quando eu ia começar a falar que a perversidade ia além de matar, a aluna Rs disse: “Não é só matar, né?” (Rs). Então, expliquei que a perversidade está para além de ser capaz de matar, mas em sentir prazer em ver o outro sofrer nessa ação bárbara. Novamente a aluna

me interrompeu, ao se lembrar subitamente do filme *Doce Vingança*, e me perguntou se eu já havia visto. A aluna Ro concordou, dizendo que este filme é muito bom. Eu disse que não conhecia e ela imediatamente começou a contar a sinopse:

“Esse filme tem perversidade, tortura, tem tudo! É uma professora, uma mulher lá que vai se mudar para uma casa, aí uns quatro homens *abusa* dela, *tortura ela* e tudo mais um policial enfia uma pistola no ... dela e ela se vinga de cada um deles, arranca o *negócio* do policial, arranca unha com alicate...” (Rs)

“Ela não morreu e volta pra se vingar deles!” (Ro)

**“Tem uns colegas que estão conversando que não ouviram a Rs contar sobre um filme que ela gostou...”**

“Qual filme?” (Yg);

“*Doce vingança!*” (Ro)

“Eu não tive coragem! Na hora que chegou na vingança da mulher eu não tive coragem! Eu falei: ‘não, não vou ver!’” (Lu)

“É de terror?” (Sr)

“Não, é a mulher se vinga dos homens que estupraram e torturaram ela!” (Rs)

“Ah! Tá! Maneiro!” (Yg)

“Na hora que chega na parte que ela coloca um bicho na boca do homem eu parei de assistir na hora!” (Lu)

Em seguida, a aluna Sm se lembrou de um outro filme, *Lucy*, em que uma mulher foi obrigada a transportar drogas. O aluno Mh concordou que o filme era muito bom e vários alunos concordaram que também há perversidade neste filme. O aluno Mm também se lembrou do filme *Centopeia Humana* e afirmou que há perversidade nele, pois um médico sequestra três jovens e, para criar um só ser – a centopeia humana – interliga os sistemas digestivos, costurando a boca no ânus uns dos outros. A aluna Ro informou que este filme é proibido em alguns países, inclusive no Brasil, por conter cenas muito fortes e que só há algumas cenas disponíveis na internet.

Neste momento, a aluna Rs retoma a pergunta que gerou todo esse diálogo: “Então a bruxa da Branca de Neve é má?” (Rs). Eu disse que, na minha opinião, ela era somente má e não perversa. E ela redarguiu: “*Pra* ter perversidade tem que ter uma tortura antes da morte?” (Rs). Eu disse que não necessariamente. Perguntei aos alunos se eles se lembravam do conto *Cidade de Deus*, que havíamos lido no início do ano, no qual uma mulher, para se vingar da ex-namorada do marido, manda matar o filho dela. A aluna Rs recordou-se rapidamente: “Aquele que corta a criança e coloca no saco de lixo na porta da casa dela?” (Rs). Expliquei que este poderia ser considerado um ato de perversidade, visto que a personagem decide

matar não a rival, mas o seu filho, atingindo-lhe a alma e não o corpo. Esse seria um exemplo de como o perverso planeja minuciosamente a maneira como fará o outro sofrer da maneira mais intensa possível.

No vigésimo primeiro dia (Aulas 36 e 37), durante a interpretação do Trecho 9, quando interpelei os alunos sobre aquela única parede da casa que não desabou, o aluno Jo respondeu: “Porque Deus estava com ela!” (Jo). Vários alunos riram da resposta do colega. Em seguida, a aluna Me criou uma hipótese: “Será que era uma parede do gato?” (Me); “Eu também acho!” (Ro). O aluno Lc debochou das colegas: “Parede do gato? Como assim?” (Lc). Eu perguntei quem concordava com as meninas de que esta parede estaria de alguma maneira relacionada ao gato e dezessete alunos levantaram a mão. Diante do número elevado de alunos, perguntei se eles estavam achando que havia algo de sobrenatural no conto, dado que o gato estava morto. Pela primeira vez, os alunos cogitaram a possibilidade de estarem diante de um fato que ultrapassaria as leis naturais: “Eu acho que é!” (Sr). A aluna Rs não só concordou com Sr como argumentou: “Professora, por que a única parede que ficou em pé foi a da cabeceira da cama dele? Principalmente porque era a primeira parede a ter caído!” (Rs).

Ainda nesta aula, outra resposta chamou-me a atenção. Quando perguntei aos alunos o que as pessoas poderiam estar vendo na parede, a resposta de Lc me surpreendeu: “O corpo de um gato pendurado, enforcado numa corda na parede que sobreviveu ao incêndio sem nenhuma queimadura!” (Lc). Os alunos riram da hipótese do colega, mas seis alunos concordaram com ele. As alunas MI e Ro acharam a hipótese absurda e Lc respondeu: “Não é uma coisa estranha? Não é uma coisa comum, se o gato tivesse queimado não seria estranho...” (Lc). A resposta do aluno Pe também me surpreendeu pela similaridade com o que estava descrito no conto: “Poderia ter a imagem do gato na parede formando um desenho, sabe?” (Pe). Penso que, neste momento, o aluno pode ter lido um trecho do conto na internet. No entanto, na sequência da aplicação da intervenção, o aluno não mais acertou o que iria acontecer e continuou participando ativamente do projeto.

Ainda nesta aula, durante a interpretação do Trecho 11, podemos notar uma ampliação do repertório, concernente a não confiabilidade do narrador, uma vez que os alunos começaram a desconfiar do discurso por ele proferido. A primeira pergunta que fiz aos alunos foi: a que aparição o narrador estava fazendo referência? A aluna Sm respondeu: “O gato na parede!” (Sm). Em seguida, a aluna

Lu fez um comentário irônico, no qual duvidava da veracidade da informação dada pelo narrador: “Ah, tá! Atiraram o gato pela janela e o negócio ficou lá?” (Lu). Aproveitei o ensejo e perguntei qual foi a explicação dada pelo homem para a marca do gato na parede. O aluno Lc respondeu: “Se alguém estava no jardim na hora que a casa começou a pegar fogo, tirou o gato da corda e jogou pela janela; aí o gato bateu na parede já que o cimento, a massa, o cal *tava* fresco ainda e apareceu a marca do gato e pronto!” (Lc). Perguntei, então, se os alunos achavam esta explicação possível. O aluno Lc respondeu: “Eu acho impossível! Quem vai jogar um gato pela janela?” (Lc).

Em seguida, disse aos alunos que, na cabeça do homem, as pessoas que viram a casa em chamas pegaram a primeira coisa – o gato enforcado – e atiraram pela janela para tentar acordar os moradores. Os alunos continuavam desconfiados do narrador: “Ah, tá!” (Lc); “No jardim não tinha pedra?” (Rs). Depois perguntei se a explicação dada pelo homem é totalmente absurda ou é plausível. Os alunos responderam: “Se a pessoa for retardada igual ele...” (Rs); “Só se a pessoa for doidinha!” (Ro); “Tinha que ser uma pedra *pra* jogar pela janela!” (Jp); “Tiro de espingarda também!” (En); “Um tiro de borracha ou de plástico quero ver se não acorda!” (Lc). Chamei a atenção dos alunos para o fato de que o personagem está refletindo sobre os acontecimentos, tentando ser o mais “racional” possível – dentro da lógica criada por ele. Logo, a explicação que ele dá é possível, embora pouco provável.

Outro fato interessante ocorreu quando a aluna MI perguntou se o conto havia acabado. Podemos inferir que a aluna ter pensado na possibilidade de se tratar do final do conto também pode ser considerado como ampliação do repertório, pois, assim como o conto anterior possui um final aberto, este também poderia acabar neste momento. Outra fala significativa foi da aluna Rs, que já havia demonstrado preocupações se o final deste conto seria “legal”, já que os alunos não gostaram do final do primeiro conto: “Professora, o que eu tenho pra falar é: se esse for o final, nunca mais senta perto de mim!” (Rs). O aluno Lc respondeu imediatamente: “Eu já falei que não é o final!” (Lc). Em perguntei se esse trecho parecia ser o final. E a aluna respondeu: “Do jeito que este homem é retardado! Do jeito que ele é igual *eu!*” (Rs). Eu disse que ainda não era o final e a aluna MI, muito aflita, declarou: “Eu *tô* doida pra ler esse livro agora!” (MI).

No vigésimo segundo dia (Aulas 38 e 39), durante a interpretação do Trecho 12, quando eu perguntei aos alunos que, se o homem não tivesse matado o gato, ele teria enxergado o formato de um gato na parede, podemos observar as alunas Rs e Me fazendo associações entre os acontecimentos relatados anteriormente na narrativa, procurando estabelecer uma relação de causa e consequência: “Se ele não tivesse matado o gato, nem no jardim o gato ia estar *pra* ser jogado na casa!” (Rs); “Se ele não tivesse matado o gato, a casa não teria pegado fogo!” (Me). Esta ação pode ser considerada como uma ampliação do repertório literário, visto que os alunos não só estavam criando hipóteses sobre o que iria acontecer na narrativa, como também sobre o que *poderia* ter acontecido: neste caso, especificamente, o gato não estaria na árvore para ser arremessado e a casa não teria pegado fogo.

Ainda nesta aula, durante a leitura do Trecho 13, quando li a parte “ele também havia sido privado de um dos olhos”, a aluna Ca disse assustada: “O cara arrancou o olho desse gato também?” (Ca) e foi prontamente respondida pelo aluno Ke: “Não, ele já não tinha!” (Ke). É importante notar que, à medida que o projeto foi se desenvolvendo, os alunos foram aumentando gradativamente o grau de interação, a tal ponto em que eles os próprios elucidavam as dúvidas dos colegas. Esta autonomia não é um processo natural, pois, na maior parte do tempo, os alunos são “treinados” para se calar durante as aulas e suas interações são reprimidas em nome do “silêncio”. Descobri com este projeto que até as “piadinhas” – tão temidas pelos docentes – são uma forma de interação e inserção do aluno no ambiente escolar. Tais brincadeiras, ditas principalmente pelos alunos Ke, Jo e Mm, serviram para mostrar como estes alunos estavam envolvidos com a narrativa e inseridos no processo interventivo, por meio do humor.

Outro fato importante ocorreu durante a interpretação do Trecho 13, quando a aluna Rs compartilhou sua hipótese sobre o novo gato que havia surgido na história: “Eu acho que o espírito do Plutão encarnou neste gato para se vingar!” (Rs). Perguntei quem concordava com a colega e os alunos responderam: “Eu acho!” (Mh); “Eu não acredito muito nessas coisas, mas...” (MI); “Esse gato também é preto?” (Sr); “**Sim, ele é preto, mas tem umas manchas brancas...**”; “Pode ser mancha da queimadura!” (Sr). Neste momento percebi que a aluna Sr estava se referindo à queimadura de Plutão, o que seria uma interpretação equivocada, posto que Plutão havia morrido enforcado. Então perguntei aos alunos: “**Mas esse gato é o Plutão?**” e os alunos responderam que não. A aluna Sr ainda tentou argumentar:

“Mas ele reencarnou...” (Sr). Eu afirmei que não poderia ser o Plutão, pois ele foi encontrado morto na árvore. Perguntei se, no entanto, seria possível que o “espírito” de Plutão estivesse neste gato. Dos vinte e três alunos presentes, vinte achavam que esse gato tinha alguma relação com Plutão. Valer notar que a maioria dos alunos da turma estava cogitando a possibilidade de se tratar de um acontecimento sobrenatural, envolvendo o espírito do gato Plutão, transcendendo, assim, as explicações “racionais”, como podemos deduzir por meio falas abaixo:

“Pode ser a reencarnação do Plutão aí tem as marcas do enforcamento do Plutão para poder mostrar...” (Mh)  
 “Eu também acho!” (Sr)  
**“É possível! Esse gato também não tinha um dos olhos! Coincidência, né, pessoal?”**  
 “Ih! Então o Plutão voltou mesmo!” (Ke)  
 “O Plutão voltou!” (Jp)  
 “Eu acho que o Plutão não morreu! Ele achou que o gato tinha morrido!” (Mh)  
 “Só que ele voltou! E voltou *putão!*” (Ke)

Vale notar na última fala do aluno Mh como os próprios alunos já estavam desconfiando dos acontecimentos narrados pelo personagem, já que o aluno cogita a hipótese de o homem ter se enganado quanto à morte do gato.

Ainda durante a interpretação do Trecho 13, quando perguntei se este homem até agora havia cometido alguma crime que o faria ser condenado à morte, os alunos Rs e Pe responderam: “Crime, crime, crime, não!” (Rs); “Maus tratos aos animais” (Pe). Então questionei se no século XIX havia alguma lei de proteção aos animais. As alunas Ro, Al e Me responderam: “Se existisse ele *tava* preso!” (Ro); “Mas ele bateu na mulher dele!” (Al); “Isso que eu falei! Ele bateu na mulher dele!” (Me). Indaguei-os também se achavam possível haver, no século XIX, leis de proteção às mulheres. Os alunos responderam com unanimidade que não.

Em seguida, perguntei se eles achavam que o homem iria cometer algum crime nos próximos trechos, já que ele afirmava que estava preso e condenado. Os alunos não tinham dúvidas de que o homem iria cometer algum crime, principalmente contra a esposa: “Vai!” (Ca); “Sem dúvida! Sem dúvida!” (Sm). Antes que eu fizesse qualquer outra pergunta, as alunas Ca e Me criaram hipóteses sobre a possível morte da esposa: “Eu acho que ele vai matar a mulher dele!” (Ca); “Eu acho que ele vai amarrar a mulher dele em uma cadeira, matar e cortar o gato *por*

partes na frente da mulher para ela sofrer... como ela gosta do animal...” (Me); “Aí a mulher vai levar *e/le* para a polícia!” (Jo).

Podemos observar que a hipótese criada pela aluna Me sobre o homem cortar o gato em partes para torturar a mulher pode ser relacionada ao conto *O coração delator*, lido anteriormente, em que o narrador esquarteja o personagem idoso. De acordo com a aluna, o homem faria tal ato para torturar a esposa, fazendo-a sofrer, posto que ela gostava do animal. Já o aluno Lc pensou na expressão “estar condenado” como uma metáfora para o ato de acabar com a própria vida: “Ele pode *tá* arrependido e *tá* pensando em se matar” (Lc).

No vigésimo quarto dia (Aulas 41 e 42), durante a leitura do Trecho 17, quando os alunos ouviram que o narrador assassinou a esposa, vários alunos reagiram, suspirando profundamente, chegando a emitir sons de angústia, reprovação, surpresa, entre outros. O aluno Yg chegou a se lamentar: “Nãããã!” (Yg) e a aluna MI exclamou aflita: “Ele vai matar o gato agora!” (MI).

Assim que terminamos de ler o trecho, o aluno Lc, antes que eu fizesse qualquer pergunta, logo pensou no que o homem faria com o corpo, mostrando que estava familiarizado com o hábito de criar hipóteses: “O que ele vai fazer com o corpo?” (Lc). Em seguida, a aluna Rs associou a morte da esposa à prisão do narrador, indicando que os alunos estavam bastante atentos aos elementos fornecidos pelo texto para construir suas hipóteses: “Então ele está preso por este crime!” (Rs).

No vigésimo quinto dia (Aulas 43 e 44), durante a interpretação do Trecho 20, o aluno Mm criou uma hipótese, baseada no conto lido anteriormente, em que este narrador iria confessar seu crime: “Acho que vai acontecer a mesma coisa do primeiro texto... ele vai confessar tudo!” (Mm).

Ainda nesta aula, foi interessante observar como os alunos fizeram associações entre os dois narradores e os dois contos lidos:

**“Vocês já viram este filme antes? Policiais indo à casa inesperadamente... fazendo buscas...”**

Vários alunos responderam que sim.

**“Ele está muito seguro, não está?”**

“*Tá!*” (Sm)

**“O outro narrador também estava muito seguro, lembra?”**

Os alunos responderam que sim.

“Por que os policiais foram lá mesmo?” (Al)

**“Porque a mulher está desaparecida e os policiais estão investigando, fazendo buscas!”**

“A primeira coisa que os policiais tinham que perguntar é porque o homem não fez o boletim de ocorrência...” (Mm)

“Tá parecendo o narrador da primeira história!” (Ro)

**“A Ro comparou com o narrador do outro conto. O coração deste está batendo calmamente. O outro era calmo assim?”**

Os alunos responderam que não.

**“Como estava batendo o coração do outro narrador?”**

“Batendo forte!” (Rs)

**“Por que o homem está feliz?”**

“Porque os policiais estão indo embora!” (Lc)

**“E ele está se sentindo vitorioso!”**

“Porque é um crime perfeito!” (Mm)

**“Eles estavam subindo os degraus para ir embora. Por que este homem está chamando os policiais?”**

“Pra dar uma facada neles!” (Mm)

“Ele tá chamando pra ir *pro* quarto!” (Sm)

**“O que este homem está fazendo? Os policiais indo embora e ele chamando os policia para mostrar parede?”**

“O outro também foi assim!” (MI)

“Eu acho que o coração da mulher vai começar a bater igual no outro conto!” (Sm)

**“Alguém concorda com a Sm?”**

“Eu acho!” (Ke)

Nesta sequência de falas podemos notar que os alunos observaram a diferença entre o comportamento dos dois narradores com os policiais: o do primeiro conto estava nervoso e agitado, enquanto o do segundo estava tranquilo. Novamente, os alunos pensaram que este narrador iria matar os policiais que o estavam investigando. Outro fato interessante foi a aluna Sm cogitar a possibilidade de o coração da mulher começar a bater. Acredito que essa hipótese tenha sido levantada em razão das semelhanças entre as duas histórias, nas quais se encontram assassinato, investigação policial e estado alterado dos narradores.

Outro fato que merece ser destacado ocorreu no vigésimo sétimo dia (Aulas 46 e 47), quando estávamos retomando a leitura do Trecho 21, lido na aula anterior, e perguntei o que o homem ouviu assim que bateu na parede. A partir disso, os alunos criaram várias hipóteses interessantes, como, por exemplo, a de que o narrador estivesse louco, como o do primeiro conto, e o grito não tivesse existido:

“Ele ouve a voz da mulher... Ele ouve uma voz saindo do buraco” (Lc)

**“Isso! Ouve uma voz, um grito...”**

A aluna AI dá um grito em seguida, assustando a todos.

**“De quem vocês acham que é esta voz?”**

“Da mulher que está dentro da tumba!” (Lc)

**“Quem concorda com o Lc e acha que a voz é da mulher?”**

Sete alunos concordaram.

**“Mas a mulher não está morta?”**

“Ele tá doido do mesmo jeito que o outro!” (Lc)

**“O Lc acha que este homem está doido igual ao outro narrador do conto *O coração delator*. Vocês concordam com ele?”**

Vários alunos concordaram.

**“Então ele é doido?”**

“É!” (Ca)

**“Então não teve grito?”**

“Não, é coisa da cabeça dele!” (Sm)

**“Mas teve assassinato?”**

“Teve!” (Rs)

**“Quem concorda com a Sm que não tem grito nenhum?”**

Vários alunos concordaram.

**“E quem acha que não é a mulher, quem é então?”**

“Pode ser do gato também...” (Mh)

**“Tem possibilidade de ser do gato?”**

Os alunos não concordaram com a hipótese do colega.

**“A parede está fechada há quatro dias. Tem como a mulher estar viva lá dentro?”**

Alguns alunos responderam que sim.

“Só se ela tiver bebendo a própria urina!” (Mm)

**“Mas ela está emparedada, não teria nem espaço para ela se mexer lá dentro! Ela levou uma machadada na cabeça, ou seja, ela já estava morta quando foi emparedada. Alguém pode dizer que ela não morreu com a machadada e foi enterrada viva – o que é quase impossível! Mas em quatro dias ela teria morrido asfixiada... Imagina uma pessoa machucada, em pé, com fome, sede, urinando e defecando durante quatro dias! Não teria sobrevivido!”;**

“É, ela teria morrido de hemorragia...” (Lc)

Vale ressaltar que a leitura do conto *O coração delator* foi de tal maneira significativa para os alunos que eles se lembravam a todo o momento do narrador, sem a minha interferência. Na opinião dos alunos, o narrador deste segundo conto estava tão ensandecido quanto o do outro. Durante a interpretação do Trecho 22, no vigésimo sétimo dia (Aulas 46 e 47), a aluna MI também pensou na possibilidade de o grito do homem ser um delírio, como aconteceu no conto anterior em que o homem ouve as batidas do coração do velho: “Eu acho que ele *tá* delirando igual o do texto passado quando ele achou que tinha ouvido um zumbido e não tinha nada!” (MI). Como a aluna Sm já havia mencionado que o homem poderia estar delirando, perguntei se ela ainda acreditava nesta hipótese: “Acho! É o peso na consciência!” (Sm). E a aluna Me também concordou: “É a consciência dele!” (Me).

Perguntei se o homem estava sozinho no porão, e o aluno Mh respondeu: “Não, *tá* com os policiais!” (Mh). Nesse momento, chamou-me a atenção a reação da aluna Sr, que não havia ido à aula anterior e, portanto, não havia lido o trecho anterior: “Ué! Aqui tem policial também?” (Sr). Eu disse que os policiais estavam investigando o sumiço da esposa do homem e, mais uma vez, a aluna estabeleceu comparação com o primeiro conto, sem a minha interferência: “Mas é a mesma coisa

da outra história, ué?” (Sr). Eu disse que, em ambos os contos, houve assassinatos e investigação policial.

Em seguida perguntei o que os alunos achavam que os policiais estavam fazendo e a aluna Sm respondeu: “Eles estavam indo embora e voltaram...” (Sm). Perguntei-lhes, então, se achavam que os policiais ouviram o grito também. Eles responderam que não. Acredito que eles estavam considerando que o narrador era louco, assim como o do conto anterior, por isso acreditavam que só ele havia escutado. Novamente a aluna Sr comparou as duas histórias: “Na outra ele ouviu um negócio também...” (Sr). Relembrei que no outro conto o homem ouvira as batidas do coração do velho dentro do assoalho.

Então, falei aos alunos que saberíamos se o grito era real pela reação dos policiais, se eles iriam ouvi-lo também. Nesse instante, o aluno Jp disse: “Aí vai dar merda!” (Jp), enquanto a aluna Lu estava aflita, parecendo ter mudado de ideia quanto à veracidade do grito: “De quem é o grito?” (Lu). Depois perguntei o que os alunos achavam que os policiais iriam fazer no próximo trecho e esta pergunta se desdobrou em várias hipóteses e relações com o conto lido anteriormente, como podemos observar na sequência de falas abaixo:

“Se eles *escutar*, eles vão querer olhar a parede!” (Jp)

**“E se o grito não for real, o que os policiais vão fazer?”**

“Nada!” (Mh)

“Vão embora!” (Jp)

“Depende, professora! Se o cara fizer alguma coisa estranha... tipo assim, você *tá* lá preparando pra ir embora e eu *tô* aqui e faço alguma coisa na parede, como se tivesse alguma coisa aqui...” (Lc)

A fala do aluno Lc indica-nos uma ampliação de repertório, visto que o aluno estabelece uma relação com o conto lido anteriormente, em que o outro narrador se comporta de maneira estranha na frente dos policiais. Perguntei se os alunos concordavam com o colega e Jo discordou: “Eu não acho não... os policiais não acharam nada na casa... *cê tá* me tirando!” (Jo); “Aí vão achar que o cara é doido!” (Mm). Em seguida, perguntei **sobre** a possibilidade de o grito realmente existir e ter sido ouvido pelos policiais. Esta pergunta provocou muita interação entre os alunos, como podemos acompanhar no diálogo abaixo:

“Se o grito for verdadeiro, eles vão abrir a parede *pra* poder achar alguma coisa!” (MI)

**“Vocês concordam com a MI?”**



“Aí ele vai pra cadeira elétrica!” (Mm)  
 “**Vocês concordam que ele vai tentar matar os policiais?**”  
 “Ele vai voar nos policiais e depois se entregar!” (Mh)  
 “**Ele vai voar nos policiais agora?**”  
 “Vai!” (Mh)  
 “Não agora! Não agora!” (Jp)  
 “Se a parede realmente cair em cima dele, ele vai querer dar *uns migué nos policial*, sabe? Tentar bater neles ...” (Mh)  
 “Eu acho que a parede vai cair e *eles vai* descobrir!” (Jo)  
 “Ele vai tentar, mas como tem dois...” (Jp)  
 “Vão acabar prendendo ele ...” (Mh)  
 “Eu só sei que ele vai descobrir que é gato...O gato vai sair de lá... (imita som de carro derrapando) e a mulher vai cair *tudo morta!*” (Jo)  
 “**Mais alguém acha que ele vai tentar matar os policiais?**”  
 “Ah! Boa! Ele matou o gato, a mulher dele e ainda *tá* feliz com isso? O que mais ele vai fazer?” (MI)

No meio deste diálogo sobre os possíveis desdobramentos das reações do narrador e dos policiais, a aluna Sr ressurgiu com uma dúvida muito pertinente sobre o personagem que dá título ao conto: “Onde está o gato?” (Sr); “Não sei...” (Lu); “**O gato sumiu! Quando o homem tentou dar uma machadada nele, ele deu no pé!**”

Eis que os alunos Jo e Ca surgem com a hipótese de que o gato poderia estar emparedado junto com a mulher:

“O gato *tá* dentro da parede!” (Jo)  
 “Eu acho que quando ele emparedou a mulher, ele emparedou o gato junto e nem viu!” (Ca)  
 “**Mas o gato não ia ter morrido não?**”  
 “Não! O gato vai aparecer junto com o corpo da mulher!” (Ca)  
 “Sabe o que eu acho que é? Na hora que o gato viu o homem enterrando a mulher o gato pulou junto e o homem não viu, aí jogou cimento nele, aí ele ficou lá com a mulher e quando os policiais achar, vão achar a mulher e o gato junto!” (Me)  
 “**Mas tem jeito de emparedar o gato sem ver?**”  
 “Sei lá! Ele é doido!” (Me)

Este diálogo, que antecede à leitura do último trecho, sugere que os alunos Ca, Jo, Jp e Mh tenham lido o conto em casa, pois suas respostas descrevem bem o que ocorre no final do conto. Se isso de fato aconteceu, podemos interpretar que os alunos ficaram tão envolvidos e motivados com a história que não aguentaram esperar para ler o conto em sala e, possivelmente, procuraram por conta própria o conto na internet.

### 3.3. Nível de envolvimento dos alunos no processo de escrita dos “casos” estranhos

O objetivo desta etapa era fazer com que os alunos, utilizando a ampliação de repertório das duas etapas anteriores, fossem capazes de construir personagens que interagissem dentro de um cenário ficcional criado para esta intervenção. Cada grupo deveria construir – consensual e colaborativamente – um personagem e criar um pequeno evento estranho, isto é, sem explicação racional, envolvendo este personagem. Decidimos denominar estas breves narrativas de *casos estranhos*; o adjetivo “estranho” foi utilizado para designar eventos que fogem da normalidade.

Não vamos analisar tais casos, uma vez que o objetivo principal deste subcapítulo é avaliar como se deu o processo de mediação tanto da construção de personagens quanto destas pequenas narrativas. Para mediar tais processos de criação, utilizamos como estratégia o preenchimento de fichas, recurso amplamente utilizado pelos jogadores de RPG.<sup>15</sup>

Cabe ressaltar que os alunos ficaram tão motivados durante o preenchimento destas fichas que chegaram a perguntar à professora de Matemática se poderia ceder uma aula para que o processo de criação não fosse interrompido. Dessa forma, a pedido dos próprios alunos, ficamos as três primeiras aulas (com cinquenta minutos de duração cada uma): do início até o horário do intervalo. A referida professora cedeu gentilmente sua aula, pois já havia cumprido seu conteúdo programático e afirmou nunca ter visto os alunos desta turma tão envolvidos em uma atividade.

Para dar início a esta etapa, optamos por, antes da criação dos personagens, ir à Sala de vídeo para inserir os alunos no cenário da história: uma casa de repouso para idosos, denominada *Casa de Repouso Champs-Élysées*. Os alunos ficaram curiosos e perguntaram o que significava e a qual língua pertencia o nome. Eu expliquei que era um nome francês, cujo significado é “Campos Elísios”, que, segundo a mitologia grega, é o lugar onde repousam os heróis e as pessoas virtuosas após a morte. Perguntei aos alunos para qual classe econômica, baseada no nome, a instituição poderia estar voltada e os alunos foram unânimes em afirmar que o nome era muito “chique” e com certeza seria para idosos ricos.

---

<sup>15</sup> Todas as fichas utilizadas nas atividades foram criadas para este processo interventivo, podendo ser adaptadas a diversas finalidades e gêneros, tanto orais quanto escritos.

Em seguida, projetei algumas imagens (Anexo I) no datashow, retiradas da internet, de variadas construções que organizamos de modo a parecer que se tratava de uma mesma residência. Os alunos ficaram muito curiosos e envolvidos com as fotos, e consideraram a casa de repouso um verdadeiro “paraíso”. Alguns alunos chegaram a afirmar que queriam imediatamente se mudar para lá: “Nossa, quando eu ficar velha quero morar aí!” (Rs); “Nossa, mas é uma casa muito chique!” (Sr); “Só *playboy* pode morar aí!” (Mh). Alguns alunos queriam saber se a casa de fato existia, enquanto outros esclareciam que tudo fazia parte de uma história que eu estava inventando.

À medida que eu ia mostrando as fotos, ia inserindo os alunos na narrativa: “a partir de hoje vocês são idosos”; “vocês moram aqui”; “vocês escolheram esta casa de repouso para descansar e desfrutar da paz que esta casa proporciona”. O aluno Lc percebeu a semelhança com a estratégia utilizada nos jogos de RPG e disse: “Isso aqui tá parecendo RPG de mesa!” (Lc).

Eu ia falar sobre a estratégia do jogo de interpretação de papéis apenas quando fôssemos começar a criar os personagens, mas, aproveitando a fala do aluno Lc, perguntei se mais algum aluno conhecia os jogos de RPG; somente os alunos Pe, Lc e En levantaram a mão. Muitos alunos disseram já ter ouvido falar, mas não conheciam. Percebi, principalmente entre as meninas, certo preconceito em relação ao RPG: “Isso é coisa de nerd!” (Lu); “Só nerd que joga isso!” (Me).

Após uma breve contextualização, informei aos alunos que iríamos construir uma narrativa colaborativamente e, para isso, eles precisavam decidir três aspectos importantes da narrativa: 1) em que ano a nossa história se desenvolveria – poderia ser no tempo presente, passado ou futuro; 2) se a casa de repouso se situaria na zona urbana ou na zona rural; 3) em que cidade se passaria a história, podendo ser real ou fictícia.

Em relação ao primeiro aspecto, todos os alunos concordaram que a história deveria se passar no futuro. O próximo passo seria definir o ano em que se passaria a história. O aluno Pe sugeriu “Daqui a uns 50 anos!” (Pe) e os colegas concordaram. Então, ficou decidido que a história se passaria no ano de 2067. Em relação ao segundo aspecto, a maioria dos alunos escolheu a zona rural, por ser mais tranquila e calma para os idosos. E, por último, em relação ao lugar onde se passaria a história, cada grupo apresentou uma sugestão de cidade:

Grupo	Sugestão de cidade	Justificativa
1	Chernobyl	Cidade do acidente nuclear.
2	Orlando	Não foi apresentada justificativa.
3	Springfield	Cidade da série <i>Os Simpsons</i> .
4	Veneza	Não foi apresentada justificativa.
5	Storybroke	Cidade da série <i>Once Upon a Time</i> .

Para que não houvesse empate entre os grupos, decidimos que a votação seria individual e independente da sugestão do grupo. A cidade de Chernobyl foi a vencedora, com oito votos. A nossa história começava, assim, a ganhar contorno: se passaria na *Casa de Repouso Champs-Élysées*, localizada na zona rural da cidade de Chernobyl, no ano de 2067. Em seguida, expliquei aos alunos que passaríamos então para o segundo momento da criação da nossa história: o da criação dos personagens que habitariam a *Champs-Élysées*.

Para que os alunos se sentissem à vontade nesse processo de criação de personagens, eu também criei um: Dona Geralda, enfermeira-chefe da Casa de Repouso *Champs-Élysées*. Encenando o personagem, me apresentei aos alunos: **“Boa tarde, queridos idosos! Eu sou Geralda, a enfermeira-chefe aqui da Casa de Repouso Champs-Élysées!”**. A princípio, alguns alunos acharam engraçado e riram, o que não impediu que interagissem com a personagem: “Ah! Tá! O que você quer, Geralda?” (Lu). E eu continuei: **“Então, vocês estão aqui, nesta Casa de Repouso, neste ambiente acolhedor, para que vocês possam descansar, já que vocês trabalharam a vida inteira! Para nossa alegria, por algum motivo, vocês vieram parar aqui. Agora nós vamos descobrir quem são vocês!”**.

Imediatamente, informei aos alunos que começaríamos a construir os personagens que vivem na casa para que pudessem interagir dentro do cenário que havíamos construído até o momento. Expliquei que estávamos utilizando os princípios básicos dos jogos de RPG, como o preenchimento de fichas e um mestre – no caso eu – para conduzir os acontecimentos.

Para dar início, fiz treze perguntas (Anexo II) e dei dois minutos para o grupo pensar e anotar a resposta. Em seguida, perguntei a cada grupo o que havia elaborado, seguindo a ordem já estabelecida. Para que os alunos respeitassem a sequência da criação, não lhes entreguei a ficha inteira. Se assim o fizesse, eles a

completariam muito rápida e mecanicamente, como estavam acostumados a fazer. Antes de passar para a pergunta seguinte, cada grupo compartilhava suas respostas para que todos os alunos acompanhassem o processo de construção dos personagens dos outros grupos, reforçando o caráter dialógico da intervenção. Apresentamos abaixo as respostas dadas pelos alunos à Ficha 1:

### 1) Você é homem ou mulher?

<b>Grupos</b>	<b>Sexo</b>
1	Masculino
2	Feminino
3	Feminino
4	Masculino
5	Masculino

### 2) Quantos anos você tem?

Antes de responder esta questão, precisávamos definir a idade máxima, já que a mínima já havia sido estipulada: sessenta anos. Os alunos definiram que cem anos seria a idade máxima:

<b>Grupos</b>	<b>Idade</b>
1	60
2	65
3	69
4	78
5	67

**3) Qual é a sua profissão?**

<b>Grupos</b>	<b>Profissão</b>
1	Médico neurocirurgião
2	Professora de dança de salão
3	Advogada
4	Fuzileiro Naval
5	Empresário (do ramo de bebidas)

**4) Qual é o seu estado civil?**

<b>Grupos</b>	<b>Estado Civil</b>
1	Divorciado
2	Viúva
3	Viúva
4	Solteiro
5	Viúvo

**5) Qual é o nome do seu cônjuge?**

<b>Grupos</b>	<b>Estado Civil</b>
1	Helena
2	Flávio
3	Leônidas
4	Nunca fui casado
5	Luana

### 6) Você tem filhos?

Grupos	Filhos
1	Sim
2	Sim
3	Sim
4	Sim
5	Sim

### 7) Quantos?

Grupos	Quant. de filhos
1	2
2	1
3	7
4	8
5	1

Questionei os Grupos 3 e 4 se o número de filhos estava compatível com o contexto do personagem, argumentando também que não é muito comum às pessoas hoje em dia terem um número muito elevado de filhos. Fiquei surpresa com o fato de os alunos do Grupo 3 responderem prontamente que a personagem e o marido adoravam crianças e, por esta razão, haviam tido quatro filhos e decidiram adotar três crianças. O Grupo 4 também argumentou que o personagem era solteiro, mas muito mulherengo, por isso teve oito filhos com cinco mulheres diferentes. Neste momento, percebi que os alunos não estavam mais desenvolvendo as atividades de maneira automatizada, pois defendiam suas escolhas e posicionamentos com argumentos vinculados às suas propostas.

## 8) Quais são os nomes dos seus filhos?

<b>Grupos</b>	<b>Nomes dos filhos</b>
1	Pietro e Sophia
2	Caio
3	Maria, Francisco, João, Pedro, Mateus, Jhonatan e Marcelo
4	João, Ana, Oliver, Gabriel, Lara, Kátia, Vanessa e Dolby
5	Israel

## 9) Os seus filhos estão vivos? Quantos?

<b>Grupos</b>	<b>Quant. de filhos vivos</b>
1	2
2	1
3	3
4	7
5	1

## 10) Qual é o seu nome?

<b>Grupos</b>	<b>Nome</b>
1	Edward
2	Cecília
3	Vilma
4	Mccarty
5	Breno

**11) Qual é o seu sobrenome?**

<b>Grupos</b>	<b>Sobrenome</b>
1	Cullen
2	Bertelli
3	Martins
4	Potter
5	Freitas

**12) Quais são suas principais qualidades?**

<b>Grupos</b>	<b>Principais Qualidades</b>
1	Perfeccionista, romântico e carinhoso
2	Inteligente, vaidosa e educada
3	Vaidosa, inteligente e carinhosa
4	Estrategista, inteligente e calmo
5	Inteligente, calmo e charmoso

**13) Quais são seus principais defeitos?**

<b>Grupos</b>	<b>Principais Defeitos</b>
1	Orgulhoso, impaciente e bipolar
2	Brava, bipolar e orgulhosa
3	Namoradeira, ignorante e preconceituosa
4	Desastrado, desorganizado e lerdo
5	Orgulhoso, agressivo e vingativo

É importante ressaltar que construímos a ficha com o intuito de que os alunos criassem um esboço do personagem de forma gradual e contínua. Em seguida, os alunos preencheram a Ficha 2, elaborada para que se aprofundassem mais em questões sobre o presente dos personagens na Casa de Repouso: *quando* chegaram; *por que* estavam ali; *como* se sentiam; *de quem* recebiam visitas etc. Ao

refletir sobre tais questões, os alunos estavam criando uma relação temporal entre o passado e o presente dos personagens, tornando-os mais complexos.

É importante salientar que, nesta etapa, os alunos estavam tão envolvidos e motivados, que começaram a criar detalhes da vida dos personagens que não haviam sido solicitados. Por exemplo, o Grupo 1 disse que Edward Cullen havia assumido há quatro anos que era homossexual, aos cinquenta e seis de idade, após se separar da sua esposa. Já o Grupo 2 disse que Cecília Bertelli havia ficado viúva porque seu marido falecera de câncer de próstata e que ela guardava um segredo: o filho, na verdade, não era do marido, como todos pensavam, mas de um ex-aluno de dança, por quem fora apaixonada. Alguns destes detalhes foram retomados em outras ocasiões da intervenção, como, por exemplo, na apresentação do personagem para a turma ou na apresentação dos casos estranhos. Podemos interpretar que tamanho envolvimento dos alunos em realizar esta atividade de criação dos personagens demonstra que a atividade estava sendo significativa para eles. Apresentamos, abaixo, as respostas dadas pelos alunos à Ficha 2:

<b>Grupo 1</b>	<b>Edward Cullen</b>
Tempo que reside na <i>Champs-Élysées</i> :	1 ano
Motivo:	Vontade própria
Maior vantagem:	Conforto
Visitas:	Sim
De quem:	Filhos e amigos
Sente-se feliz:	Muito
Sente-se sozinho (a):	Pouco

<b>Grupo 2</b>	<b>Cecília Bertelli</b>
Tempo que reside na <i>Champs-Élysées</i> :	2 anos
Motivo:	Vontade própria
Maior vantagem:	Conforto e companhia dos amigos
Visitas:	Sim
De quem:	Filhos, amigos e antigos vizinhos
Sente-se feliz:	Muito
Sente-se sozinho (a):	Nada

<b>Grupo 3</b>	<b>Vilma Martins</b>
Tempo que reside na <i>Champs-Élysées</i> :	1 ano
Motivo:	Vontade própria
Maior vantagem:	Companhia dos amigos
Visitas:	Sim
De quem:	Filhos
Sente-se feliz:	Razoável
Sente-se sozinho (a):	Muito

<b>Grupo 4</b>	<b>Mccarty Potter</b>
Tempo que reside na <i>Champs-Élysées</i> :	9 anos
Motivo:	Vontade própria
Maior vantagem:	Companhia dos amigos
Visitas:	Sim
De quem:	Filhos
Sente-se feliz:	Razoável
Sente-se sozinho (a):	Pouco

<b>Grupo 5</b>	<b>Breno Freitas</b>
Tempo que reside na <i>Champs-Élysées</i> :	5 meses
Motivo:	Vontade própria
Maior vantagem:	Busca de paz
Visitas:	Não
De quem:	-----
Sente-se feliz:	Razoável
Sente-se sozinho (a):	Nada

Após o preenchimento destas duas fichas, os alunos já tinham elementos suficientes para montar uma apresentação oral de seus personagens. Para contextualizar a atividade, criando um ambiente favorável ao jogo de interpretação de papéis, elaboramos a seguinte situação: os moradores iriam receber a visita de um idoso chamado Senhor Érico Jacinto, que precisava decidir para qual casa de repouso ele iria se mudar. No entanto, para ajudar em sua decisão, ele fazia questão

de conhecer pessoalmente seus futuros colegas. Dona Geralda, como gerente, estava pressionando os moradores para serem simpáticos com o Senhor Jacinto, que havia prometido generosas gorjetas e doações para os funcionários de seu futuro lar. Dona Geralda pediu que eles ensaiassem sua apresentação, já que a memória deles era bem fraca e ameaçou cortar a sobremesa, caso algum idoso não se comportasse bem. Os alunos ficaram bastante curiosos sobre quem iria interpretar o papel do Senhor Érico: eles perguntaram se era o vice-diretor da tarde, algum funcionário da escola ou algum professor. Eu disse apenas que seria surpresa.

Os alunos tiveram cinco minutos para ensaiar a apresentação. Era necessário também escolher um integrante do grupo para interpretar o personagem para o Senhor Érico e para os colegas. Em seguida, nos reunimos em círculo e os alunos estavam ansiosos. Neste momento, ouvimos uma batida à porta (eu mesma havido batido na mesa do professor); dirigi-me, então, até a entrada da sala. Avisei aos alunos que o Senhor Jacinto havia chegado e pedi que ele me acompanhasse, vagorosamente, para não cair. Quando os alunos perceberam que se tratava de uma interpretação, alguns alunos demonstraram certa decepção: “Ah! Pensei que ia chegar alguém de verdade!” (Me). Outros riram, achando engraçado me ver “dialogando” com o Senhor Jacinto. Mas, depois de alguns minutos, todos entraram na dinâmica e começaram a cumprimentá-lo.

Dona Geralda “conduziu” o Sr. Jacinto até uma cadeira vazia no centro do círculo e se apresentou para ele. Em seguida, os alunos se apresentaram na ordem estabelecida dos grupos.

<b>Grupo</b>	<b>Personagem</b>	<b>Aluno-intérprete</b>
<b>1</b>	Edward Cullen	Ro (menina)
<b>2</b>	Cecília Bertelli	Me (menina)
<b>3</b>	Vilma Martins	Jo (menino)
<b>4</b>	Mccarty Potter	En (menino)
<b>5</b>	Breno Freitas	Lu (menina)

Cabe ressaltar que, nesta etapa do projeto, os alunos estavam tão motivados e envolvidos com os personagens criados, que interagiram bastante com o Senhor

Jacinto em suas apresentações: as duas personagens mulheres – Cecília Bertelli e Vilma Martins –, representadas respectivamente pelos alunos Me e Jo, chegaram até a flertar com ele, piscando o olho e dizendo que ele não iria se sentir sozinho, caso decidisse residir na casa. O aluno Jo chegou a amarrar uma blusa de moletom na cabeça, dizendo ser o cabelo de Vilma, e colocou um agasalho dobrado dentro do seu uniforme, afirmando ser as próteses de silicone do seu personagem, uma velha “gostosona”, segundo ele.

Após as apresentações, Dona Geralda tomou a palavra e reiterou o convite para que o Senhor Jacinto escolhesse estes adoráveis idosos como companheiros. Dona Geralda contou sobre o “clube secreto” que se reunia todas as sextas-feiras, à meia-noite, para contar histórias de terror e de assombração que eles afirmam ter vivido. Ela contou ainda que os funcionários fingiam não saber da existência destas reuniões, pois acreditavam que essas fazem muito bem aos idosos.

O senhor Jacinto despediu-se de todos e afirmou que brevemente enviaria a resposta se iria ou não ficar na casa. Enquanto era conduzido até a porta da sala, os alunos diziam: “Tchau, Senhor Jacinto!” (Jo), “Fica com a gente, tá?” (Sr) e “O senhor não vai se arrepender!” (Me).

No início da aula seguinte, ouviu-se uma batida à porta. Dona Geralda informou que era alguém entregando uma carta<sup>16</sup> do Senhor Jacinto aos moradores da casa. A esta altura, os alunos já estavam tão familiarizados com jogo de interpretação de papéis que minha atuação já não provocava espanto ou riso. Então, assim que pegou a carta, Dona Geralda começou a examiná-la e ficou surpresa com o modo como ela havia sido fechada. Os alunos ficaram admirados: “É cera!” (Lc); “Já vi isso em filme!” (Rs); “Que chique!” (Me). Todos os alunos manusearam a carta e a maioria comentou que havia a letra “e” moldada na cera. O aluno Lc foi o primeiro a se lembrar que era a letra inicial do nome do Senhor Érico Jacinto.

Dona Geralda afirmou não saber abrir a carta, então alunos disseram que era necessário quebrar a cera. Dona Geralda, contrariada, obedeceu e começou a ler a carta em voz alta. Os alunos prestaram bastante atenção, mas exibiam expressões de que não estavam entendendo o que o senhor Jacinto afirmava na mensagem, pois sua linguagem era bem formal. Finalizada a leitura da carta, os alunos não tinham certeza se ele iria ou não morar na *Champs-Élysées*. Após esclarecermos as

---

<sup>16</sup> Ver na página 34 do Caderno Pedagógico.

dúvidas de vocabulário, os alunos tiveram certeza de que o Senhor Érico ira morar lá.

Em seguida, Dona Geralda revelou que estava ansiosa para o tradicional trote de boas-vindas: **“Eu sei que todo mundo que entra aqui passa por um ‘trote’. Vocês escolhem as histórias mais cabeludas para a pessoa ficar morrendo de medo na primeira noite! Vocês se lembram de um velho que tinha aqui, o Senhor Edgar, que contava cada história de arrepiar! Ele contou uma de um homem que matou um gato preto, depois matou a mulher com uma machadada na cabeça! Tinha outro senhor, que não me lembro o nome, contou uma história sinistra de um homem que matou um velho, esquartejou e colocou debaixo do assoalho... lembram? Então, agora nós é que vamos criar histórias de arrepiar para assustar esse senhor. Essas histórias que vocês presenciaram em algum momento da vida de vocês – na infância, na adolescência ou na juventude. O primeiro passo para montarmos a história e torná-la arrepiante é pensar em um *tema*. E aí, sobre o que vocês querem escrever? Três minutos para pensar e o grupo decidir”**.

O tema *morte* foi escolhido pelos alunos por unanimidade, o que facilitou o nosso trabalho, pois pudemos elaborar uma ficha padronizada para todos os grupos. Os alunos, então, deram início à criação do caso estranho, a partir do preenchimento da Ficha 3. Apresentamos, abaixo, as respostas dadas pelos alunos:

<b>Grupo 1: Edward Cullen</b>	<b>Criação do “caso” estranho</b>
Fato estranho:	Morte
Quem morreu:	John (namorado)
Tipo de morte:	Assassinato
Se assassinato: quem matou:	Helena (ex-esposa)
Se morte natural: de que morreu:	-----
Onde morreu:	No banheiro (eletrocutado)
Na época da morte, o que estava acontecendo em sua vida:	Ele estava tentando se assumir publicamente. Enquanto isso, vivia feliz com seu namorado.
Início da narrativa (para prender a curiosidade do leitor):	A história que eu vou te contar vai te deixar tão aterrorizado que você nunca mais vai querer ficar sozinho!

<b>Grupo 2: Cecília Bertelli</b>	<b>Criação do “caso” estranho</b>
Fato estranho:	Morte
Quem morreu:	Marco (morador da <i>Champs-Élysées</i> )
Tipo de morte:	Assassinato
Se assassinato: quem matou:	Uma mulher apaixonada por ele
Se morte natural: de que morreu:	-----
Onde morreu:	Na <i>Champs-Élysées</i>
Na época da morte, o que estava acontecendo em sua vida:	Tinha acabado de chegar na <i>Champs-Élysées</i> , mas já tinha bastante afinidade com ele.
Início da narrativa (para prender a curiosidade do leitor):	Vou te contar algo tão assustador capaz de arrepiar todos os pelos de seu corpo!

<b>Grupo 3: Vilma Martins</b>	<b>Criação do “caso” estranho</b>
Fato estranho:	Morte
Quem morreu:	João Marcos (cunhado)
Tipo de morte:	Assassinato
Se assassinato: quem matou:	A esposa Maria
Se morte natural: de que morreu:	-----
Onde morreu:	Em casa
Na época da morte, o que estava acontecendo em sua vida:	Eu estava no final da minha carreira de advogada
Início da narrativa (para prender a curiosidade do leitor):	Você não vai acreditar!

<b>Grupo 4: Mccarty Potter</b>	<b>Criação do “caso” estranho</b>
Fato estranho:	Morte
Quem morreu:	Dolby (filho)
Tipo de morte:	Assassinato
Se assassinato: quem matou:	O exército nazista de Portugal
Se morte natural: de que morreu:	-----
Onde morreu:	Em Lisboa
Na época da morte, o que estava acontecendo em sua vida:	Acabamos de vencer uma batalha contra os nazistas na capital, mas era uma armadilha e sofremos um contra-ataque e conseguiram reféns que estavam no local e meu filho era um deles
Início da narrativa (para prender a curiosidade do leitor):	Vou contar uma história que vai derreter seu cérebro!

<b>Grupo 5: Breno Freitas</b>	<b>Criação do “caso” estranho</b>
Fato estranho:	Morte
Quem morreu:	Elisângela (mãe)
Tipo de morte:	Assassinato
Se assassinato: quem matou:	Não foi descoberto
Se morte natural: de que morreu:	-----
Onde morreu:	Na comunidade
Na época da morte, o que estava acontecendo em sua vida:	Eu era jovem e estava no início da faculdade quando minha mãe faleceu repentinamente
Início da narrativa (para prender a curiosidade do leitor):	A história que eu vou te contar é de crueldade e maldade e real!

É interessante notar que todos os grupos, sem exceção, optaram por desenvolver uma história envolvendo assassinato. Podemos interpretar que tal escolha pode ter sido motivada por três fatores: 1) é um assunto com os quais os alunos convivem diariamente, por questões sociais; 2) é um assunto que desperta interesse nesta faixa etária, a julgar pelos filmes e séries aos quais assistem; 3) foi uma temática abordada nos dois contos anteriores. Outro fato interessante é que, à

exceção do Grupo 2, os outros grupos optaram por mortes envolvendo familiares bem próximos (namorado, cunhado, filho e mãe).

Ao preencher a ficha, os alunos tiveram que pensar nas informações básicas relacionadas ao assassinato que eles iriam relatar ao Senhor Jacinto. Expliquei aos alunos que a morte deveria estar relacionada a uma sequência de acontecimentos que permitissem caracterizá-la como fato estranho, isto é, cuja causa não pudesse ser explicada pela lógica ou pela razão.

Após o preenchimento da Ficha 3, entreguei aos alunos o Roteiro 1, que foi elaborado com o intuito de estimulá-los a pensar nos sentimentos e sensações vividos por seus personagens no momento em que o fato estranho estivesse ocorrendo. Como estamos trabalhando com o terror psicológico, cujo foco se dá mais nos sentimentos vivenciados pelos personagens que na ação em si, achamos que o Roteiro 1 seria bastante útil. Apresentamos, abaixo, as respostas dadas pelos alunos ao Roteiro 1:

<b>Grupo 1: Edward Cullen</b>	<b>Criação do “caso” estranho</b>
Onde você estava:	No consultório.
Com quem você estava:	Sozinho.
Período do dia:	Noite.
Qual é o fato?	Edward estava tirando um cochilo e sonhou com John pedindo ajuda, desesperado e gritando.
Como você se sentiu <i>no momento</i> do evento?	Eu me sentia agoniado, com uma vontade enorme de gritar.
Como você se sentia <i>antes</i> do evento?	Eu sentia um vazio, um aperto no peito e calafrios.

<b>Grupo 2: Cecília Bertelli</b>	<b>Criação do “caso” estranho</b>
Onde você estava:	Sala de jantar.
Com quem você estava:	Sozinha.
Período do dia:	Noite.
Qual é o fato?	A cadeira da ponta da mesa se arredou sozinha como se alguém fosse se sentar, as luzes da sala piscavam mesmo apagadas .
Como você se sentiu <i>no momento</i> do evento?	Me senti como se tivesse alguém de perto me olhando, eu estava com muito medo.
Como você se sentia <i>antes</i> do evento?	Como se algo ruim fosse acontecer, tremia e sentia palpitações no coração.

<b>Grupo 3: Vilma Martins</b>	<b>Criação do “caso” estranho</b>
Onde você estava:	Na casa de um namorado da época.
Com quem você estava:	Eduardo (namorado).
Período do dia:	Noite.
Qual é o fato?	Atividades relacionadas à morte, ao sonho.
Como você se sentiu <i>no momento</i> do evento?	Não caiu a ficha logo de cara, não entrava em minha cabeça.
Como você se sentia <i>antes</i> do evento?	Mesmo com muitos problemas, eu me sentia muito feliz.

<b>Grupo 4: Mccarty Potter</b>	<b>Criação do “caso” estranho</b>
Onde você estava:	Ancorando o navio na costa de Lisboa.
Com quem você estava:	Com o Marshal.
Período do dia:	Tarde.
Qual é o fato?	À noite, voltando para casa, Macarty ouviu o grito de Dolby, quando foi procurar a origem do grito não encontrou nada.
Como você se sentiu <i>no momento</i> do evento?	Desesperado à procura de Dolby.
Como você se sentia <i>antes</i> do evento?	Feliz por a guerra ter acabado.

<b>Grupo 5: Breno Freitas</b>	<b>Criação do “caso” estranho</b>
Onde você estava:	Na faculdade.
Com quem você estava:	Com amigos.
Período do dia:	Noite.
Qual é o fato?	Só foi encontrada uma parte do corpo e alguns dias depois a mão de minha mãe chegou como encomenda em minha casa, essa caixa começou a se mover sozinha e vozes estranhas foram ouvidas.
Como você se sentiu <i>no momento</i> do evento?	Ele ficou angustiado e ficou muito grudado com a mãe antes de sair para a faculdade também chorava horas em cima do cadáver.
Como você se sentia <i>antes</i> do evento?	Me sentia normal sem muitas paranoias exceto que minha mente não saía de casa fiquei preocupado.

Abaixo das anotações do Roteiro 1, havia um esquema de como estruturar a apresentação oral. Nele, havia, inclusive, sugestões de elementos conectores para que a apresentação ficasse coesa. O caso estranho seria ainda complementado

com o Roteiro 2, mas decidimos realizar uma prévia da apresentação para saber como os alunos conectariam todas as informações criadas por eles nas fichas. Para isso, novamente, eles deveriam eleger um integrante do grupo para interpretar o personagem. Cabe ressaltar que todos os grupos modificaram os intérpretes da primeira apresentação. Este fato me chamou a atenção, pois imaginei que teria problemas em achar um aluno em cada grupo disposto a participar da interpretação de papéis, uma vez que os alunos desta turma não gostavam nem mesmo de fazer leitura em voz alta. O fato de ter dois alunos em cada grupo dispostos a “dar vida” ao personagem corroborou o alto nível de envolvimento dos alunos com a proposta interventiva.

Realizar esta prévia da apresentação final permitiu-me observar que os alunos ressaltaram, sobretudo, o “drama” da narrativa, enfatizando bastante os assassinatos e os sentimentos de tristeza deles decorrentes. A aluna Rs, do Grupo 1, que interpretou o personagem Edward, chegou a chorar durante a apresentação, ao descrever o sentimento de tristeza ao ver John, o grande amor de sua vida, morto. Alguns alunos que a ouviam também ficaram emocionados. Outro fato interessante que merece ser destacado refere-se ao respeito que alunos tiveram com as apresentações dos colegas, fazendo silêncio para ouvi-los – o que também pode ser interpretado como um indício de envolvimento com o projeto.

Na aula seguinte, Dona Geralda repassou um recado do Senhor Jacinto para os idosos da casa: que ele não havia acreditado em nada do que eles contaram. Ele afirmara que ou eles estavam inventando ou estavam delirando, devido à idade avançada. E ele estava desafiando o grupo para mais uma rodada de “casos” naquela noite.

Enquanto Geralda dava o recado do Senhor Érico, os grupos mostraram-se indignados com as afirmações do novo morador e prometeram se vingar dele com uma história de arrepiar. A aluna Ro propôs: “Ah! Vamos matar esse velho chato para ele ver o que é bom!” (Ro) e MI: “Vamos apagar as luzes na hora que a gente tiver contando a história, sei lá, dar um susto nele!” (MI). Dona Geralda disse que deveriam caprichar e contar uma história bem arrepiante, de tal maneira que o Senhor Jacinto nem conseguisse dormir.

Assim, demos prosseguimento à construção da história, preenchendo o Roteiro 2, que detalha melhor o caso estranho, fazendo a delimitação temporal dos

acontecimentos. Apresentamos abaixo as respostas dadas pelos alunos ao Roteiro 2:

<b>Gupo 1: Edward Cullen</b>	<b>Circunstâncias que tornam estranho o evento</b>
Circunstâncias que tornam estranho o evento:	Sono no meio do dia, foi quase como um desmaio e acordei suado.
Essas circunstâncias aconteceram antes ou depois do evento:	Antes.
Quanto tempo se passou entre o evento e as circunstâncias que o tornam estranho:	Duas horas e meia.

<b>Grupo 2: Cecília Bertelli</b>	<b>Circunstâncias que tornam estranho o evento</b>
Circunstâncias que tornam estranho o evento:	A cadeira da mesa de jantar se arrastou sozinha, as luzes da sala piscavam.
Essas circunstâncias aconteceram antes ou depois do evento:	Antes.
Quanto tempo se passou entre o evento e as circunstâncias que o tornam estranho:	Minutos, uns cinco minutos.

<b>Grupo 3: Vilma Martins</b>	<b>Circunstâncias que tornam estranho o evento</b>
Circunstâncias que tornam estranho o evento:	Deu [sic] ter sonhado com este dia antes.
Essas circunstâncias aconteceram antes ou depois do evento:	Antes.
Quanto tempo se passou entre o evento e as circunstâncias que o tornam estranho:	Alguns dias...

<b>Grupo 4: Mccarty Potter</b>	<b>Circunstâncias que tornam estranho o evento</b>
Circunstâncias que tornam estranho o evento:	O desaparecimento do Dolby.
Essas circunstâncias aconteceram antes ou depois do evento:	Depois.
Quanto tempo se passou entre o evento e as circunstâncias que o tornam estranho:	Seis horas.

<b>Grupo 5: Breno Freitas</b>	<b>Circunstâncias que tornam estranho o evento</b>
Circunstâncias que tornam estranho o evento:	Vozes estranhas foram ouvidas e a caixa começou a se mexer sozinha.
Essas circunstâncias aconteceram antes ou depois do evento:	Depois.
Quanto tempo se passou entre o evento e as circunstâncias que o tornam estranho:	Trinta minutos.

Abaixo das anotações do Roteiro 2, também havia um esquema para ajudar a sistematizar as novas informações do “caso” estranho que eles estavam construindo. Em seguida, entreguei aos alunos o Roteiro Final: um esquema formado a partir da junção dos Roteiros 1 e 2, elaborado para que os alunos conseguissem ter uma visão de toda a produção do casomestranho. Os alunos tiveram quinze minutos para preparar a apresentação.

O próximo passo foi o compartilhamento dos casos estranhos com a turma. Os alunos prestaram bastante atenção nas apresentações dos colegas. Em seguida, comuniquei que o Senhor Jacinto havia pedido, pela primeira vez, a palavra: **“Então, colegas de *Champs-Élysées*, eu ouvi as histórias que vocês contaram e continuo não acreditando em nenhuma palavra do que vocês disseram! Acho que vocês têm muita imaginação! Mas eu nem sempre pensei assim! Eu já acreditei muito em histórias envolvendo o sobrenatural. Mas desde o dia em**

**que eu lutei na Revolução Russa contra o czar, fui pego pelos cossacos e fuzilado, em 1917, nunca mais acreditei em mais nada! Bom, se vocês me permitem eu vou me retirar para os meus aposentos... Até mais!”.**

Enquanto o Senhor Érico se encaminhava para a porta, os alunos ficaram incrédulos: “Como assim? (Ro)”; “Ele já morreu? (MI)”; “Não tem como ele estar vivo! (Am)”; Vamos fazer as contas: nossa, dá muito mais de 100 anos... (Ra). O aluno Lc morrendo de rir disse: “Nossa, esse final foi igual o caso da noiva cadáver que pede carona e diz: eu acabei de morrer atropelada, me ajuda a achar o assassino!”.

Enquanto isso, os alunos me olhavam fixamente à espera de uma possível continuidade ou explicação. Então, disse-lhes que a nossa história se encerrava ali e eles chegaram à conclusão de que se tratava de mais um final aberto. Fiz questão de destacar que encerrar a história neste ponto era uma opção, devido ao término do período avaliativo. No entanto, achei importante conversarmos sobre algumas possibilidades de continuidade para esta narrativa: 1) o Sr. Jacinto estaria “caduco” e não havia participado da Revolução Russa; 2) ele estaria morto e o espírito dele estaria ali vivendo com os moradores da *Champs-Élysées*; 3) todos os moradores da casa estariam mortos e não sabiam; dentre inúmeras outras possibilidades. Os alunos adoraram a segunda e a terceira opção – que seriam as continuações com finais fantásticos, de acordo com a teoria de Todorov.

Em seguida conversamos um pouco mais sobre os jogos de RPG, que inspiraram a construção dos personagens do projeto. As meninas, principalmente, afirmaram que não conheciam o jogo e tinham preconceito por acharem “coisa de menino” (Ro) e “coisa de nerd” (Al).

Os alunos estiveram muito motivados não só durante o processo de leitura dos contos, mas também durante todo o processo de construção dos personagens e dos “casos” estranhos. As perguntas-mediadoras e as atividades significativas propostas faziam com que a leitura deixasse de ser um ato mecânico para se tornar um instrumento de diálogo e interação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta interventiva foi elaborada para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, cujos alunos, em sua maioria, mostravam-se desinteressados tanto pelas leituras quanto pelas atividades de escrita. Ao constatarmos que eles gostavam de filmes e séries de terror – ainda que não se interessassem por textos literários deste gênero –, procuramos desenvolver um trabalho sistematizado de leitura e escrita com narrativas que dialogassem com o terror psicológico pelo estranhamento para ampliar o repertório da turma.

Escolhemos trabalhar, então, com as obras de Edgar Allan Poe, autor pertencente ao sistema canônico da literatura universal, porque seus textos possuem categorias interessantes para o aumento do repertório dos alunos, tais como: narrador personagem não-confiável e final aberto. Além disso, ambos os contos abordam fatos estranhos, que não poderiam ser explicados pelas leis do mundo natural.

Por se tratar de um autor do século XIX, precisávamos pensar em estratégias de mediação tanto da leitura quanto das produções. Podemos afirmar que tanto a Leitura em Suspense (MATHIAS, 2016, texto ainda não publicado) quanto a Leitura Compartilhada (COLOMER, 2007) se mostraram estratégias eficientes para os objetivos aos quais nos propusemos.

A estratégia da Leitura em Suspense contribuiu para que os alunos permanecessem interessados e motivados durante toda a leitura dos dois contos. As quebras estratégicas e as perguntas possibilitaram aos alunos se familiarizar com o hábito de criar hipóteses. No início da intervenção, após a leitura do primeiro trecho do primeiro conto, a maior parte dos alunos elaborou hipóteses sobre o que gostaria de ler, ignorando totalmente os elementos constitutivos do texto. Ao longo da aplicação, no entanto, pudemos notar que os alunos não apenas se tornaram cada vez mais atentos às pistas textuais como também passaram a fazer relações entre os fatos narrados.

A Leitura em Suspense (MATHIAS, 2016, texto ainda não publicado) aliada à Leitura Compartilhada (COLOMER, 2007), realizadas em todas as aulas, além de possibilitar a ampliação do repertório literário melhorou a interação e o diálogo entre os alunos. Como já foi descrito ao longo da dissertação, a turma era muito fragmentada e os grupos de alunos eram muito fechados entre si.

É interessante pontuar que a aplicação desta proposta interventiva me surpreendeu em todos os sentidos. Como a turma era muito agitada e falante, achei que teria muitos problemas com a disciplina. Entretanto, nos momentos das leituras dos trechos e das apresentações dos colegas, os alunos ficavam quietos: reflexo do envolvimento com a leitura dos contos.

Em vários momentos, ao longo de todo o processo interventivo, os alunos demonstraram estar inseridos no universo de Poe. O aluno Lc, por exemplo, pesquisou na internet sobre o autor e, após o fim da leitura dos dois contos, realizou o seguinte comentário sobre o livro *A narrativa de Arthur Gordon Pym*: “O texto mais famoso dele é sobre um naufrágio, o barco naufragou e quatro marinheiros tiraram na sorte quem ia ser comido pelos outros para os outros três não morrer! Isso aconteceu na vida real! Ele escreveu três anos depois de escrever esse aí...” (Lc).

A reflexão que tivemos, ao final do segundo conto, sobre a maneira como os narradores personagens não confiáveis narram os fatos e sobre a angústia causada pelos finais abertos são também um exemplo de aumento de repertório. Os alunos estranharam muito a impossibilidade de se determinar se o que os narradores contam é verdade ou mentira e ficaram angustiados com o final aberto. Assim, a aluna Sm chegou à conclusão de que a razão dessa aflição está no gosto dessa geração, mais afeita a “coisas mais explícitas”; e “sem final aberto”, como Lc completou.

Essa intervenção permitiu também que eu aumentasse o meu repertório em muitos aspectos: como leitora de literatura, uma vez que precisei ler diversos textos e autores para selecionar os mais adequados aos objetivos propostos; como pesquisadora, pois precisei estudar conceitos teórico-metodológicos para embasar minha prática e, sobretudo, como professora. A mudança maior foi na maneira como passei a enxergar os alunos. É estranho – e até um pouco doloroso – confessar isso, mas esta intervenção me fez voltar a enxergar os alunos como sujeitos – que pensam, que têm opiniões, que tem particularidades, enfim, que são únicos.

A Literatura nos aproximou, pois, durante a leitura dos dois contos, os alunos se lembravam de casos acontecidos com eles ou com seus familiares, e eu também me lembrava e compartilhava casos que aconteceram comigo. Hoje, com a intervenção já aplicada, e a voz da pesquisadora se sobrepondo à da professora, constatei que quando estamos dando uma aula “tradicional”, com metodologias e atividades pouco atraentes, as individualidades se anulam e as vozes dos sujeitos

se calam. Quando fazemos uma pergunta de “interpretação” de texto em que o aluno só precisa ir ao texto e localizar a resposta e o professor só diz “certo” ou “errado”, não há *sujeitos* interagindo, não há *vozes*, não há *opiniões*, não há autonomia – nem discente nem docente.

Durante a aplicação desta intervenção, ao contrário, eu ia para as aulas com as perguntas, previamente preparadas por mim e minha orientadora, mas não dava para prever as respostas que iriam brotar da imaginação dos alunos. Na verdade, não dava nem para prever qual seria a minha próxima pergunta, pois o diálogo e a interação se sobrepunham ao roteiro. Esta espontaneidade, legitimada e incentivada pela Literatura, com seu poder humanizador deveria ser a essência de toda e qualquer aprendizagem.

Além disso, durante todo o processo interventivo, procuramos mediar a leitura e a interpretação dos contos com atividades significativas e que fizessem com que os alunos se posicionassem como sujeitos ativos no processo de construção dos sentidos. As atividades envolveram: Leitura Cênica, atividades em grupo, apresentação de trabalhos para os colegas, atividades de pesquisa na internet, apresentação de imagens no Datashow, criações de hipóteses oralmente, anotação das hipóteses no diário de leituras, preenchimentos de quadros para sistematização das informações, produção de textos em grupos, reescrita coletiva de textos, exposição sobre o autor, preenchimento de fichas para criação de personagens em grupos, inserção dos personagens em um jogo de interpretação de papéis, preenchimento de fichas para criação dos casos “estranhos”, roteiros para a sistematização da narrativa e gravação de vídeos destes casos.

Estas atividades mediadoras contribuíram não só para a leitura dos contos, mas também para melhorar a interação entre os alunos e criar um ambiente favorável de aprendizagem. Uma vez que não há leitura nem aprendizagem sem diálogo, o ensino de Literatura deve passar por um “processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (COSSON, 2014, p. 120). Dessa forma, podemos concluir que houve não só uma ampliação de repertório referente às estratégias de como lidar com o terror psicológico pelo viés do estranhamento, mas também em relação à criação e consolidação de uma “comunidade de leitores” (Idem), pois as discussões extrapolaram os textos e se imiscuíram às nossas vivências.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CÂNDIDO, Antônio. “O direito à Literatura”. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO, Andréa de Matos. A aquisição de estratégias de escrita através do universo da narrativa investigativa de Agatha Christie. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

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

COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Flávio Moreira da. *Os melhores contos fantásticos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

ENGEL, Guido Irineu. “Pesquisa-ação”. In: *Educar*, n. 16, Curitiba: Editora da UFPR, 2000, p. 181-191.

EVEN-ZOHAR, Itamar 2013. “Teoria dos Polissistemas”. *Revista Translatio* 4, pp. 2-21. [Marozo, Luis Fernando; Carlos Rizzon & Yanna Karlla Cunha trans].

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. 208p.

<http://diariodeumjornalistanerd.blogspot.com/2015/06/irlanda-dois-dias-em-dublin-parte-1.html>. Acesso em 27 de julho de 2017.

<http://img.ibxk.com.br/2013/11/megacurioso/220838447003095648.jpg>. Acesso em 05 de setembro de 2017.

<http://origimg.pw/chateau-de-Cornod-FrancheComt-Castles-Fortresses-Mansions.html>. Acesso em 27 de julho de 2017.

<http://s2.glbimg.com/4fJLflhoxQyq0lj8lpkdRr87fH0=/smart/e.glbimg.com/og/ed/f/original/2015/07/17/mostra-casa-real-12.jpg>. Acesso em 27 de julho de 2017.

<http://superatuenfermedad.com/wp-content/uploads/2018/02/enfermedades-de-la-vista-mas-comunes-6.jpg>. Acesso em 06 de setembro de 2017.

[http://www.labriz.ru/content/img/hotels/view/1/h6380\\_51035632\\_63\\_106\\_presidential\\_apartment.jpg](http://www.labriz.ru/content/img/hotels/view/1/h6380_51035632_63_106_presidential_apartment.jpg). Acesso em 27 de julho de 2017.

<https://br.pinterest.com/pin/332633122475592315/>. Acesso em 27 de julho de 2017.  
<https://br.pinterest.com/pin/389631805233960628/visual-search/?x=16&y=11&w=530&h=372>. Acesso em 27 de julho de 2017.

<https://i.ytimg.com/vi/hIR-o2AWgU0/maxresdefault.jpg>. Acesso em 06 de setembro de 2017.

[https://lh3.googleusercontent.com/XoOL3e4KM7ZY-472eEmrBTehjipAlxQhJpjl9clEi7oiACKJpVE0D4\\_u\\_WdRPqljzehT7g=s159](https://lh3.googleusercontent.com/XoOL3e4KM7ZY-472eEmrBTehjipAlxQhJpjl9clEi7oiACKJpVE0D4_u_WdRPqljzehT7g=s159). Acesso em 06 de setembro de 2017.

[https://pbs.twimg.com/media/Cxy4zORW8AAIOg\\_.jpg](https://pbs.twimg.com/media/Cxy4zORW8AAIOg_.jpg). Acesso em 06 de setembro de 2017.

<https://www.arturschmitt.com.br/wp-content/uploads/2018/10/olho-com-catarata.jpg>. Acesso em 06 de setembro de 2017.

<https://www.flickr.com/photos/mikepark/3103400357/in/set-72157594160933735>. Acesso em 27 de julho de 2017.

[https://www.salon.com/2001/08/31/jeepers\\_creepers?\\_r=true&fbclid=IwAR36zeitc3GM\\_BZ5l0R5fq3YiyIH4XQx3T2D-C1qy\\_gSGSRvUBzKxlvTswc](https://www.salon.com/2001/08/31/jeepers_creepers?_r=true&fbclid=IwAR36zeitc3GM_BZ5l0R5fq3YiyIH4XQx3T2D-C1qy_gSGSRvUBzKxlvTswc). Acesso em 27 de julho de 2017. Acesso em 05 de setembro de 2017.

[https://www.salon.com/2001/08/31/jeepers\\_creepers?\\_r=true&fbclid=IwAR36zeitc3GM\\_BZ5l0R5fq3YiyIH4XQx3T2D-C1qy\\_gSGSRvUBzKxlvTswc](https://www.salon.com/2001/08/31/jeepers_creepers?_r=true&fbclid=IwAR36zeitc3GM_BZ5l0R5fq3YiyIH4XQx3T2D-C1qy_gSGSRvUBzKxlvTswc). Acesso em 05 de setembro de 2017.

<https://www.saludycuidado.net/wp-content/uploads/2017/07/Cataratas.jpg>. Acesso em 06 de setembro de 2017.

ISER, Wolfgang. “O repertório do texto”. In: O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996, pp. 101-157.

\_\_\_\_\_. “Estímulos da atividade de constituição”. In: O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. v. 2. São Paulo: Ed. 34, 1996, pp. 123-144.

KLEIMAN, Angela. *Texto & Leitor. Aspectos Cognitivos da leitura*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

MATHIAS, Érika Kelmer. *Leitura em Suspense como uma estratégia para o Letramento Literário*. Texto ainda não publicado.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, núm. 1, 2004, p.47-62, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIRES, Flávia Ferreira. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. Cadernos de Campo (São Paulo, 1991), Brasil, v. 20, n. 20, p. 143-148, mar. 2011.

POE, Edgar Allan. A narrativa de A. Gordon Pym. São Paulo: Cosac Naify Edições, 2002.

\_\_\_\_\_. Contos de imaginação e mistério. São Paulo: Tordesilhas, 2012.

\_\_\_\_\_. Histórias extraordinárias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). Escolarização da leitura literária. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TAVELLA, Mirian Sanábio. Mediação literária e experiência estética em sala de aula: transitando no universo de contos de Machado de Assis. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, Tzvetan. As estruturas narrativas. São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. Introdução à literatura fantástica. São Paulo: Perspectiva, 2014.

## **ANEXOS**

## Anexo I



**Anexo II****Criação de personagens**

Grupo:

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Estado civil: ( ) casado ( ) solteiro ( ) divorciado ( ) viúvo

Nome do cônjuge: \_\_\_\_\_

Filhos: ( ) Sim ( ) Não

Quantos: \_\_\_\_\_

Nomes dos filhos: \_\_\_\_\_

Filhos vivos? ( ) Sim ( ) Não

Quantos: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Sobrenome: \_\_\_\_\_

Principais qualidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Principais defeitos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo III

**Informações adicionais do personagem**

Você reside na Casa de Repouso Champs-Élysées há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Por que você chegou à Casa de Repouso Champs-Élysées:

- vontade própria
- vontade dos filhos
- vontade do cônjuge
- ausência de parentes vivos

Qual é a maior vantagem de morar numa Casa de Repouso:

- conforto
- assistência médica
- companhia dos amigos

Outros: \_\_\_\_\_

Você recebe visitas?  Sim  Não

De quem?  ex-companheiro(a)  companheiro(a)  filho(s)  amigo(a)s  
 antigos vizinhos  outros: \_\_\_\_\_

Você se sente feliz aqui?  muito  razoável  pouco  nada

Você se sente sozinho(a)?  muito  razoável  pouco  nada

**Anexo IV****Criação da história****Fato estranho:**

Quem morreu? \_\_\_\_\_

Morte: ( ) natural      ( ) assassinato

Se assassinato: quem matou?

\_\_\_\_\_

Se morte natural: de que morreu?

\_\_\_\_\_

Onde morreu:

\_\_\_\_\_

Na época da morte, o que estava acontecendo na sua vida?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Início da narrativa (prender a curiosidade do ouvinte):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo V

O caso

Onde você estava:

---

Com quem você estava:

---

Período do dia: ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

Qual é o fato?

---

---

Como você se sentiu *no momento* do evento?

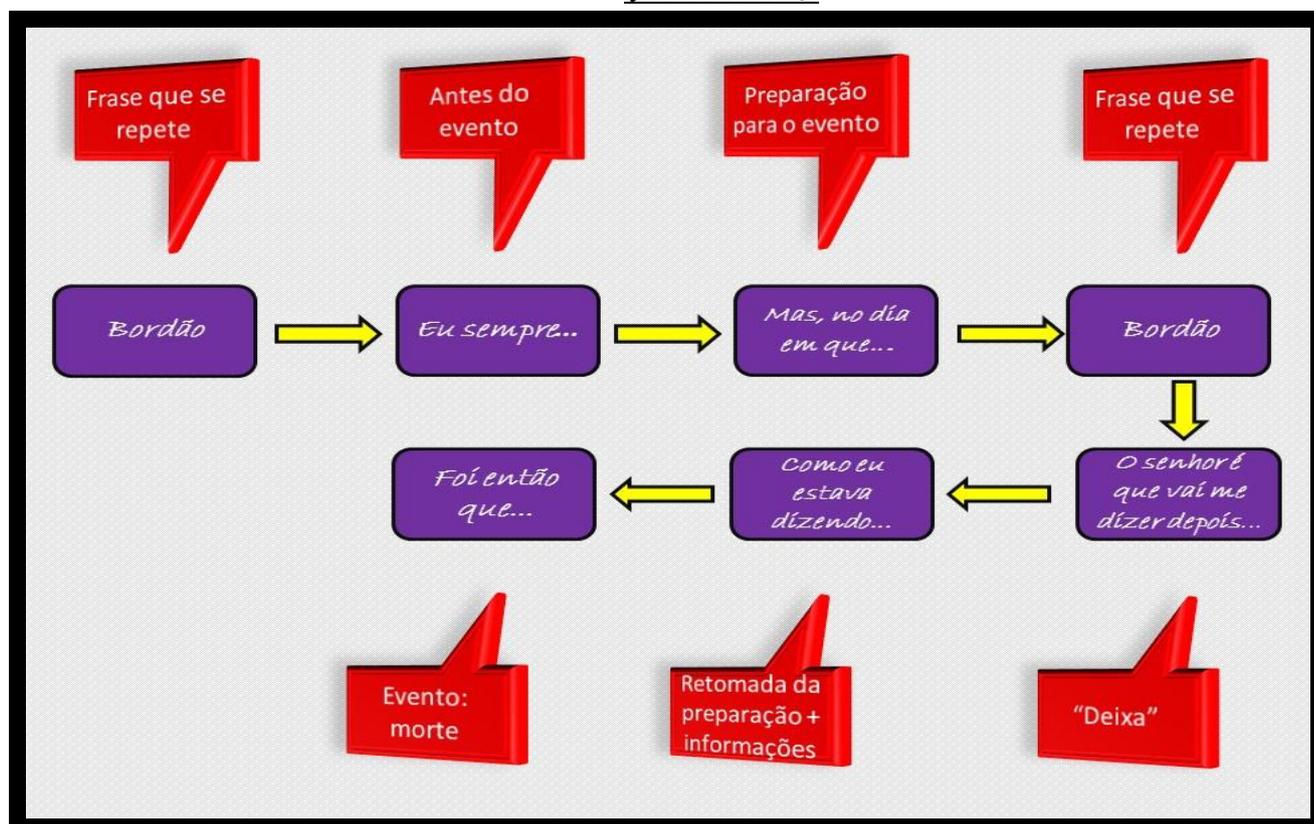
---

---

Como você se sentia *antes* do evento?

---

---

Roteiro 1

## Anexo VI

### Circunstâncias que tornam estranho o evento

Circunstâncias do entorno que tornam estranho o evento:

---



---

Essas circunstâncias aconteceram antes ou depois do evento?

---



---

Quanto tempo se passou entre o evento e as circunstâncias que o tornam estranho? (minutos, horas, dias, etc.)

---



---

### Roteiro 2

