

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS**

**NARRATIVAS FANTÁSTICAS E LETRAMENTO
LITERÁRIO: A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR**

LAIO HENRIQUE DE OLIVEIRA

**Juiz de Fora/MG
2021**

LAIO HENRIQUE DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS FANTÁSTICAS E LETRAMENTO
LITERÁRIO: A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Érika Kelmer Mathias

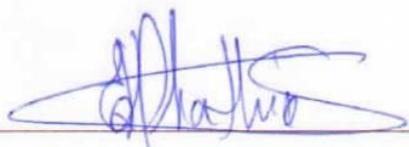
**Juiz de Fora/MG
2021**

Narrativas fantásticas e letramento literário: a formação do jovem leitor

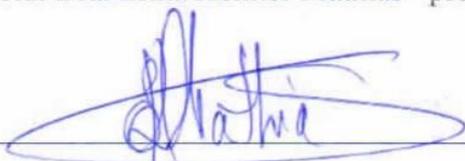
LAIO HENRIQUE DE OLIVEIRA

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 12/02/2021



Profa. Dra. Érika Kelmer Mathias - presidente e orientadora



Profa. Dra. Patrícia Pedrosa Botelho – Membro titular interno



Profa. Dra. Maria Andreia de Paula Silva – UniAcademia/JF - Membro titular externo

AGRADECIMENTOS

Ao programa de Mestrado em Letras (Proletras) da Universidade Federal de Juiz de Fora pela oportunidade de formação e aperfeiçoamento profissional.

À Coordenação do Proletras/UFJF na pessoa da Prof^ª. Dr^ª. Natália Sathler Sigiliano e Prof^ª Dr^ª. Thais Fernandes Sampaio pela compreensão de algumas dificuldades.

À professora Dr^ª. Érika Kelmer Mathias, agradeço pelas orientações tão valiosas, pela paciência e também pelo exemplo profissional da mais alta competência.

Aos professores do Proletras/UFJF por serem exemplos e modelos de práticas de ensino.

À minha família, em especial meu pai Everaldo, minha mãe Maria do Livramento e minha irmã Rayane, sempre incentivando meus estudos.

Aos meus amigos, sempre presentes e me alegrando nos momentos complicados.

Aos colegas do Proletras/UFJF pelo companheirismo e colaboração durante o curso.

Ao Carlos, da secretaria, por sua competência e organização, sempre informando como proceder com os documentos.

Aos colegas da Escola Estadual Duque de Caxias, em especial às professoras Josy e Cristiane por cederem algumas aulas durante a pesquisa e pelo companheirismo da profissão.

Agradeço aos meus alunos, que me fazem uma pessoa realizada profissionalmente.

Por fim, agradeço a Deus, aquele que preparou todas as coisas!

A emoção mais antiga e mais forte da humanidade é o medo, e o tipo de medo mais antigo e mais poderoso é o medo do desconhecido. (LOVECRAFT, 2020, p.15)

RESUMO

Este trabalho situa-se na área do Ensino de Literatura e foi realizado em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em uma cidade no interior de Minas Gerais. Nossa percepção inicial era de que a turma apresentava dificuldades de interação com narrativas de terror do universo fantástico. Com o diagnóstico formal realizado, pudemos não só confirmar essa percepção como também pontuar algumas questões mais precisas a serem trabalhadas com os alunos. Uma dessas questões foi uma tendência, por parte deles, em romper com os pactos de leitura estabelecidos nos momentos de hesitação e incerteza, característicos das narrativas do gênero fantástico. Outra foi a tendência de recorrer a seu repertório de narrativas do gênero maravilhoso para interagir como narrativas fantásticas. E também uma certa resistência em lidar com a hesitação característica do fantástico. A partir dessas constatações, formulamos a seguinte questão de pesquisa: seria possível realizar uma atividade interventiva na turma observada, a partir de uma narrativa literária do gênero fantástico, que permitisse lidar com os aspectos diagnosticados, de modo a promover a ampliação do repertório literário dos alunos nesse sentido? Com essa questão, propusemo-nos o desafio de conceber uma estratégia de leitura de uma narrativa de caráter fantástico que possibilitasse essa ampliação. Para tal, apoiamo-nos nos seguintes conceitos: Formação do leitor (COLOMER); Letramento Literário (PAULINO e COSSON); Narrativa fantástica (TODOROV). A pesquisa, de caráter interventivo e pautada em alguns princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT; BORTONI-RICARDO; TRIPP), não pôde ser aplicada em virtude da pandemia da Covid-19, que acometeu a todos os países em 2020, levando à suspensão das aulas presenciais e implementação do Ensino Emergencial Remoto ao longo do ano letivo. Nesse sentido, toda a prática desenvolvida passou a apresentar caráter propositivo, de modo que o trabalho de análise empírica da aplicação da intervenção não pôde ser realizado.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Repertório literário. Formação do leitor. Narrativa fantástica.

ABSTRACT

This work is in the area of Literature Teaching and was carried out in a seventh grade class of a state public school in a city in the interior of Minas Gerais. Our initial perception was that the class presented difficulties in interacting with horror stories from the fantastic universe. With the formal diagnosis made, we were able not only to confirm this perception but also to score some more precise questions to be worked with the students. One of these questions was a tendency on their part to break with the pacts of reading established in moments of hesitation and uncertainty, characteristic of narratives of the fantastic genre. Another was the tendency to resort to their repertoire of marvelous genre narratives to interact as fantastic narratives. And also a certain resistance in dealing with the hesitation characteristic of the fantastic. Based on these findings, we formulated the following research question: would it be possible to carry out an intervention activity in the observed class, based on a literary narrative of the fantastic genre, which would allow dealing with the diagnosed aspects, in order to promote the expansion of the students' literary repertoire in this sense? With this question, we proposed the challenge of conceiving a strategy of reading a narrative of fantastic character that would enable this expansion. To do so, we relied on the following concepts: Formation of the reader (COLOMER); Literary Letters (PAULINO and COSSON); Fantastic Narrative (TODOROV). The research, of an interventional character and based on some principles of action research (THIOLLENT; BORTONI-RICARDO; TRIPP), could not be applied due to the Covid-19 pandemic, which affected all countries in 2020, leading to the suspension of the classes in person and implementation of Remote Emergency Teaching throughout the school year. In this sense, all the practice developed started to present a propositive character, so that the work of empirical analysis of the application of the intervention could not be carried out.

Keywords: Teaching literature. Literary repertoire. Formation of the reader. Fantastic Narrative.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	26
2.1 A LEITURA LITERÁRIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	26
2.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO.....	30
2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA.....	38
2.4 APONTAMENTOS SOBRE O FANTÁSTICO.....	44
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
3.1 METODOLOGIA.....	52
3.2 <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	54
3.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	56
3.3.2 Perfil dos alunos.....	56
3.3.3 Perfil do professor-pesquisador.....	58
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
APÊNDICES.....	68

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre questões que dão base para o aprendizado literário nos torna professores de literatura mais conscientes de uma continuidade, de uma progressão, de um caminho que se faz chegar a uma educação estética e literária. As discussões sobre a formação literária dos jovens leitores nos indicam contribuições sobre esse processo, que envolve a leitura, dentro da perspectiva da didática da literatura nas escolas, bem como nos faz refletir sobre as concepções que subjazem as práticas escolares envolvendo o ensino literário.

No livro *Andar entre livros*, Teresa Colomer (2007) cita a comparação entre o leitor e a figura do pescador, desenvolvida por Jean Marie Privat (2001), para ilustrar melhor alguns processos da formação do leitor, como, por exemplo, a consolidação de um “capital acumulado” necessário para que certas situações e práticas se produzam de forma estável e permanente. Nas palavras de Privat,

o pescador apenas raramente é esse doce sonhador um pouco marginal e narcisista, esse ser separado do mundo e cujas práticas e felicidade têm algo de misterioso e secreto. O pescador é também membro de um clube ou associação no qual se assegura o secretariado ou assume a presidência. Pagou sua cota da federação, que regula os usos e dita os direitos da pesca. Seguramente gosta de discutir acerca de seu material e contar histórias de pescador a seus amigos no café ou durante o descanso no escritório. Coleciona anzóis de pescar (...) ensina seu filho, desde a idade mais tenra, a pescar como hobby. (...) Em resumo, pesca e leitura – longe de serem atos de pura técnica e/ou de pura inatividade individualista – estão cheias de sociabilidade. (PRIVAT, 2001, *apud* COLOMER, 2007, p. 51)

Essa aproximação entre a prática leitora e a prática esportiva da pesca é interessante, pois ela abrange aspectos técnicos dessas práticas, aspectos da sociabilidade decorrente delas e da formação do gosto pelo que se faz. Segundo essa analogia, há pescadores por necessidade de alimento, assim como há aqueles em que o percurso da pesca é mais interessante que o produto final. Aqueles são leitores que leem para buscar informações, necessidades de trabalho e estes são aqueles que buscam, na leitura, a fruição e o prazer estético. Saber pescar, assim como saber ler, envolve uma complexidade de aspectos, mas que, nas palavras de Privat, de forma geral, “consiste então em dominar técnicas básicas e experimentá-las, progressivamente, em correntes de

água ou frotas de textos cada vez mais abundantes” (PRIVAT, 2001, *apud* Colomer, 2007, p. 51).

Pensando em conformidade com a metáfora acima, sabemos, de certa forma, que o objetivo final de uma pesca é conseguir o peixe, independente do que se faça com ele e independente se por gosto ou não. No caso da leitura, sem considerar qualquer caráter utilitarista ou de pura fruição, faz-se necessário refletir sobre o objetivo final contido no ato de ler, assim como as especificidades que se deseja conseguir com a leitura. Para direcionar essa discussão, acionamos reflexões sobre o progresso do leitor em direção ao desenvolvimento de competências pela via do literário.

A formação desse “leitor-pescador”, conforme Colomer, começa com o acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde sempre. Antes mesmo de saber ler, o leitor em formação tem contato com as narrativas orais, audiovisuais e outros canais pelos quais começa a “fixar as bases de sua educação literária” (COLOMER, 2007, p. 52). Nesse sentido, vale ressaltar que a formação do leitor não é exclusividade da escola, mas passa por ela durante um período de formação. É um processo que se inicia antes de se adentrar no espaço escolar, torna-se mais formal durante o ciclo estudantil e perdura ao longo da vida dos sujeitos. Dessa forma, enquanto os indivíduos interagem com os enunciados que se organizam em textos, nas mais diversas situações sociais, eles estarão se letrando. Isso não é diferente com a educação literária. Por exemplo, desde muito cedo, as crianças têm contato com diversas formas literárias, como as narrativas infantis, que promovem a criatividade e a expressividade; a música, que desenvolve a percepção e apreciação sobre aspectos da construção sonora no conjunto de uma obra; entre outras. Na formação escolar, os alunos passam a ter contato, por exemplo, com obras literárias para as quais um estudo sistematizado se faz necessário, de modo que eles possam desenvolver o gosto literário no sentido crítico do termo, ampliar seu repertório no sentido de estratégias de leitura e, assim, desenvolver a autonomia de leitura, fazendo com que os alunos adquiram desenvoltura e proficiência na interação com outras obras (COSSON e PAULINO, 2009).

Nesse sentido, no espaço escolar, que prima também pelo desenvolvimento de saberes formais, é importante refletir, dentre outras coisas, sobre a elaboração de formas sistematizadas de leitura, que pretendam promover práticas de letramento, dentre elas, o literário. Desse modo, a atuação do professor em diagnosticar dificuldades do aluno na interação com textos do sistema literário e promover práticas ou conceber estratégias para supri-las é algo bastante importante. Ou seja, o docente, no processo de mediação, é capaz

de diagnosticar lacunas na competência leitora dos alunos e de construir itinerários com objetivo de ampliar seus conhecimentos.

Em minha prática docente, pude observar muitas vezes que os alunos interagem constantemente com narrativas do universo ficcional. Tais observações constam de conversas informais em que eles fazem indicações de filmes e séries a que assistem, assim como nos momentos em que trabalhava algum texto nas aulas e eles faziam associações com algum personagem conhecido. Conforme essas e outras situações de interlocução ocorriam, pude perceber a recorrência de elementos sobrenaturais ligados ao terror, como, por exemplo, bruxas, vampiros, fantasmas, monstros, entre outros. Ainda que não nos seja possível afirmar categoricamente sobre as predileções destes alunos, nossa percepção indicou que eles demonstram gostar de narrativas que operam na temática do medo. Outra percepção que tinha, ao lidar com estes alunos, é que, apesar de eles interagirem com a temática do medo, quando se trata de um tipo de terror estruturado em narrativas fantásticas, ou seja, em que a marca do gênero maravilhoso ou do gênero Estranho¹ – de acordo com a concepção do teórico da literatura Tzvetan Todorov – não está claramente pontuada, eles tendem a ter certa dificuldade de interação com a narrativa. Percebi que, ainda que se trabalhe com narrativas de terror em sala de aula, os textos selecionados tendem a ser majoritariamente do gênero maravilhoso, o que poderia explicar a dificuldade dos alunos em lidarem com essa temática quando estruturada no gênero fantástico. Nesse sentido, pude vislumbrar que essa é uma questão importante para o processo de formação leitora do aluno na esfera do literário. Para confirmar se essa percepção informal procedia, a saber, de que meus alunos apresentam certas limitações ao interagirem com narrativas de terror fantástico, – ou seja, em que a marca do maravilhoso puro e do Estranho puro² não estão completamente demarcadas – e entender que limitações eram essas, realizamos um trabalho diagnóstico com a turma em questão.

¹ Todas as vezes que estivermos usando o termo estranho, remetendo ao conceito de Todorov, optaremos por usar letra maiúscula para diferenciá-lo do adjetivo estranho.

² A teoria dos gêneros de Todorov abarca três gêneros, a saber: o fantástico, o estranho e o maravilhoso. A forma básica desses gêneros está ligada a um acontecimento que desafie a razão. No gênero fantástico, esse acontecimento permanece tendo uma explicação racional e uma explicação sobrenatural e o texto não permite ao leitor “fechar” a questão. No gênero estranho, esse acontecimento pode ser explicado de forma racional, pelas leis deste mundo; enquanto, no maravilhoso, para explicar o acontecimento, aceita-se que leis sobrenaturais possam ser integrantes da realidade, uma realidade em que leis desconhecidas por nós podem interferir no curso do mundo. Esta questão está melhor desenvolvida na subseção “apontamentos sobre o fantástico” nos pressupostos teóricos.

Esta pesquisa, de caráter interventivo, foi concebida para ser realizada em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual, em uma cidade no interior de Minas Gerais.

Inicialmente, procedemos à construção do instrumento diagnóstico que nos permitisse confirmar, de modo empírico, se a impressão acima relatada procedia e tentarmos entendermos sua razão. Tal instrumento consistiu na leitura de um curta-metragem. Optamos por um curta-metragem que se constituísse pelo gênero fantástico de viés maravilhoso, pois, nas colocações informais dos alunos, o universo do maravilhoso se sobressaía em relação aos demais. Com isso, achamos importante não abordar a questão pelo gênero fantástico-estranho, de forma que esse aspecto pudesse comprometer a observação e evidenciar uma dificuldade por conta de estarem lidando com algo possivelmente muito desconhecido para os alunos.

A escolha por se trabalhar com o material audiovisual no instrumento de sondagem deveu-se ao fato de ser algo que nos parecia mais próximo do universo dos alunos. Nessa etapa de seleção, realizamos uma pesquisa em *sites* de festivais, de produtores e de fãs de curta-metragem e de animações, assim como em *sites* e blogs de fãs de literatura de terror, como, por exemplo, os *sites Porta curtas*, *Curta do minuto* e o canal *Curtas de boteco*, no YouTube. Buscávamos, nessas mídias, por indicações e/ou referências de narrativas audiovisuais breves de terror fantástico. Com isso, selecionamos inicialmente 34 curtas-metragens diversos para posterior análise. Após isso, buscamos restringir a seleção, tendo como critério separar aqueles que abordavam temáticas de terror. Dessa forma, após um mês de pesquisa, selecionamos aproximadamente 20 curtas. A partir desse recorte, procedemos à escolha daquele que seria o mais adequado, a nosso ver, à proposta do trabalho, considerando a faixa etária dos alunos e também o fato de ser veiculado no espaço da sala de aula.

Em conformidade ao que foi exposto, selecionamos o curta metragem *Tuck me in* do diretor Ignacio Rodó e do autor Juan J. Ruiz. O curta, com duração de um minuto, apresenta o seguinte roteiro: um homem, que entendemos ser o pai do personagem principal, Alex, vai ao quarto do filho para lhe desejar boa-noite. Ao abrir a porta do quarto, vê Alex, um menino entre 5 e 7 anos de idade, já deitado na cama, com as luzes acesas. O pai deseja boa-noite ao menino e apaga a luz principal. O menino lhe pede para cobri-lo. No momento em que o pai se prepara para sair do quarto, o filho lhe diz que ele se esqueceu de olhar debaixo da cama, ao que o pai concorda. Quando o pai se abaixa para olhar, vê um outro menino deitado embaixo da cama, idêntico a Alex, usando um

pijama idêntico e com uma expressão também idêntica à do primeiro menino. Nesse momento, este menino embaixo da cama, também com voz idêntica à do outro, diz ao pai que há alguém em sua cama. A partir de então, o pai, nitidamente aterrorizado, direciona novamente o olhar para a parte superior da cama e observa que o outro menino está lá, sorrindo para ele. O curta termina imediatamente após essa cena, sem perspectiva alguma de respostas sobre o fenômeno vivido.

Este curta-metragem pode ser lido sob a perspectiva da teoria dos gêneros de Todorov e, assim, discutido sob os aspectos da narrativa fantástica. Uma das principais características do gênero fantástico que se observa no curta é a presença da “visão ambígua”. A ambiguidade, que é caracterizada por dois aspectos significativos distintos envolvendo uma única unidade, não se relaciona tanto com a questão de saber qual dos filhos é o verdadeiro, mas é notada quando se foca no não-filho e na sua provável natureza. A questão ambígua, no curta, consiste em buscar uma resposta para o que seja o não-filho. A tentativa de resolução para tal faz com que o espectador hesite entre um modo de explicação por uma lógica condizente com as leis do mundo natural e um modo em que o sobrenatural é aceito para aquelas cenas. Assim, se houvesse qualquer pista textual³ que explicasse o acontecimento de acordo com a lógica do mundo natural, estaríamos no âmbito do Estranho; se fosse possível uma explicação que escapasse à lógica deste mundo, estaríamos no âmbito do maravilhoso. Contudo, o não conseguir dar essa resposta interpretativa absoluta, no que diz respeito a essas questões, é que caracteriza o curta como fantástico, de acordo com as concepções de Todorov (2008).

Uma forma de construção da hesitação no fantástico acontece na perspectiva do que ele chama “visões”, no âmbito do texto. No fantástico, “um caso particular da categoria mais geral da ‘visão ambígua’” (TODOROV, 2008, p. 39). No caso do curta, ao compararmos a fala do garoto em cima da cama, que diz “[você] esqueceu de olhar embaixo da cama”, e a fala do que está embaixo da cama, ao dizer, “Papai, tem alguém na minha cama”, percebemos a possibilidade de hesitar ao tentar perceber qual dos garotos demonstraria a posse da cama. Isso porque a construção “você esqueceu” indica que o pai, rotineiramente, examina embaixo da cama. Através dessa indicação, entende-

³ Apesar de Todorov desenvolver suas concepções exemplificando com textos literários, como a questão é estruturada na instância de narrativas, é possível transpor os exemplos também para o universo cinematográfico, devido à intersecção entre literatura e cinema. Nesse sentido, usamos os termos texto, leitor e leitura em um sentido mais amplo, para além do uso restrito à linguagem verbal escrita. Para uma discussão mais pontual nesse sentido, sugerimos a coletânea de ensaios: PELLEGRINI, Tânia, JOHNSON, Randal, XAVIER, Ismael, GUIMARÃES, Hélio e AGUIAR, Flávio. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Senac, Itaú Cultural, 2003.

se que todo aquele espaço pertença ao garoto que está sobre a cama. Já na segunda construção, através do pronome “minha”, o menino que está sob a cama demonstra a posse do móvel. Neste sentido, o espectador também não consegue pistas para decidir, através da demonstração de pertencimento ao lugar, ao menos, quem seria o filho verdadeiro. Com isso, o leitor não se desvencilha das incertezas e continua a hesitar.

Outra construção que envolve o fantástico e se relaciona com o aspecto sintático-semântico diz de a hesitação poder ser experimentada por uma personagem. Isso quer dizer que “implica a existência de um tipo formal de unidades que se referem à apreciação feita pelas personagens sobre os acontecimentos da narrativa” (TODOROV, 2008, p. 39). Neste caso, o leitor é confiado às reações da personagem, podendo identificar-se a ela. Assim, a hesitação torna-se perceptível e representada na obra. Exemplo disso é observado, no curta-metragem, a partir da constatação, pelo pai, da presença do segundo menino e em como a expressão da figura paterna evidencia a hesitação, sendo assim, a questão principal da obra. É através da reação do pai, ao demonstrar seu medo/terror diante do que está vendo, que o leitor se questiona: “o que está acontecendo?”, “isso é delírio, sonho, está acontecendo mesmo?”. E, como nenhuma dessas perguntas são respondidas na narrativa, o leitor não encontra uma resposta segura para isso, mantendo a incerteza dos acontecimentos até o fim.

Outra questão que envolve o fantástico diz respeito aos níveis de leitura da obra, ou seja, “o fantástico implica portanto não apenas a existência de um acontecimento estranho, que provoca hesitação no leitor e no herói; mas também numa maneira de ler, que se pode por ora definir negativamente: não deve ser nem ‘poética’, nem ‘alegórica’”. (TODOROV, 2008, p.38). No caso do curta, isso é percebido quando, ao final, o leitor não encontra sustentação em nenhum elemento para ancorá-lo em uma interpretação de ordem poética nem alegórica.

Procedemos à divisão do curta-metragem em 13 trechos. A leitura dos trechos recortados teve a dinâmica de, após cada pausa do vídeo, serem feitas as perguntas que elaboramos com objetivos específicos que consistiam, primeiramente, em mapear o texto. Ou seja, um percurso para que o aluno pudesse construir um sentido global para o trecho. A partir desse mapeamento, as perguntas traziam como possibilidade a realização das inferências para o processo de construção de sentido. Finalmente, por meio desse mapeamento e das inferências, as perguntas possibilitavam a elaboração de hipóteses sob a continuidade narrativa.

A aplicação do instrumento ocorreu em três aulas de 50min. cada. O formato adotado para esse tipo de coleta se estruturou na dinâmica de perguntas e respostas orais, deixando os alunos à vontade nesse processo, para que se favorecesse o recolhimento de informações relevantes para o diagnóstico. Ao todo, foram 41 perguntas elaboradas previamente sob orientação e 31 questões derivadas (D), desenvolvidas nos momentos de interlocução com a turma, permitindo, no ato da aula, reconfigurações, acréscimos e/ou supressões, que surgiram em função das colocações dos alunos e dos questionamentos no momento da leitura do curta. Isso se vislumbra, por exemplo, no momento em que os alunos foram colocados na perspectiva da personagem e relembrou de características do quarto, como a iluminação e os objetos, por meio da pergunta 13 – “o que vocês acham que sentiriam no lugar de Alex?”. A partir dessa pergunta, em que o leitor se identifica com o personagem, novas perguntas se fazem necessárias para ampliar o diálogo e conduzi-lo conforme as demandas da pesquisa. Assim, no processo de leitura identificativa, o leitor experimenta os sentimentos e sensações do personagem, neste caso, o sentimento de medo, possibilitando a ampliação de discussões sobre essa temática. Ou seja, ao ser sugerido o tema medo, na resposta à pergunta 13, fez-se necessário elaborar uma questão derivada – “do que, geralmente, as crianças têm medo nestas situações?” – para a exploração de aspectos do repertório dos alunos dentro do universo do terror.

A partir das falas e reações dos alunos, apontamos três aspectos que valem ser comentados, a saber: a ruptura do pacto de leitura diante do elemento desestabilizador, a resolução da narrativa pelo viés do maravilhoso e/ou do Estranho e o modo de aproximação do viés fantástico. Esses dados podem ser melhor evidenciados através de uma análise que considera a movimentação da interação dos alunos entre dois momentos da narrativa: antes e depois do elemento desestabilizador ser inserido. Esse elemento desestabilizador, que inicia a hesitação no fantástico, é o aparecimento do outro garoto. Com o intuito de organizar a exposição dos dados, discorreremos sobre cada um deles conforme a ordem em que foram enumerados acima. Também com o objetivo de concatenar o texto, no sentido de arquitetar cada um dos aspectos ao longo da exposição, reportar-nos-emos aos três tipos de perguntas sobre as quais nos orientamos na busca inicial dos dados, quais sejam: as questões de mapeamento, as de inferência e as de elaboração de hipóteses.

Iniciamos, então, por meio das perguntas de mapeamento, destacando o modo como os alunos interagiram com esse tipo de questão até o eminente aparecimento do segundo garoto. Nesse primeiro momento, foi possível observar uma interação sem

dificuldades que pudessem interferir no processo de leitura. O que demonstra, por exemplo, a resposta para a pergunta 15 – “o que vocês veem nesta cena?” – em que os alunos citam “*os pés do pai*” (Y, L1, M2, H)⁴, “*um boneco de pelúcia*” (S, LC, A), “*uma bola*” (P, J1) e “*um tapete*” (Y, J1, S, A), todos em conformidade com o que é exibido no curta, ou seja, os alunos, de fato, estavam se apoiando no texto para formular as respostas. A pergunta derivada da 27 – “o que mais vocês observam que se destaca?” – também evidencia um movimento por parte dos alunos de retorno ao texto, em que eles comentam que há, na cena, “*uma fotografia*” (S, Y, M2), “*um cesto de brinquedos*” (LC, Y, P, J1) e “*a estante*” (H, L1). Nestes dois casos, como em outros momentos em que se visava mapear o texto, percebemos fluidez e vínculo dos alunos com ele.

O processo interativo dos alunos, durante as perguntas de inferência, manteve-se bastante próximo ao texto e também de forma relacionada ao mapeamento feito. Por exemplo, ao fazer a pergunta derivada da questão 2 – “de homem ou mulher?” e “E por que você diz isso?” –, dos alunos que se manifestaram e dos que não se manifestaram verbalmente (mas o fizeram em sinais de concordância com os colegas), tivemos respostas como: “*é o nome de um garoto por causa das letras*” (L1), “*se fosse de garota, teriam corações e mais coisas rosas*” (Y.). Essas falas, evidentemente, não significam que todas as decorações de quartos de garotas tenham, necessariamente, que ter essa cor e essas formas, mas nos mostram como esse aluno, um sujeito sócio-historicamente situado, tem seu repertório construído com base em outros discursos que fazem parte da sociedade em que ele vive. Por isso, podemos dizer que este aluno está inferindo em consonância com sua vivência, pois o faz a partir do seu repertório social em relação direta com o curta. A pergunta 24 – “Vocês acham que o pai vai olhar ou não embaixo da cama?” – é outro exemplo disso. Neste caso, todos os alunos responderam “sim”, inferindo, de forma coerente, a partir da fala do personagem do curta, que diz “[você] esqueceu de olhar embaixo da cama”, frisando a forma verbal “esquecer” e seu sentido de duração.

As perguntas de elaboração de hipóteses também não apresentaram muitas discrepâncias em relação à lógica narrativa. Um bom exemplo pode ser notado nas respostas dadas para a pergunta 6 – “quem vocês acham que é a figura que está entrando no quarto?” –, que teve como resposta: “*o pai*” (M2, J1, A), “*o tio*” (L1, P, M1) e “*algum parente*” (J, LS). As hipóteses sobre “o pai” e sobre “algum parente”, que representam a

⁴ Os nomes dos alunos foram codificados com o intuito de manter seu anonimato. E suas falas estão em itálico para diferenciá-las das perguntas do professor.

maioria da turma, puderam ser confirmadas no início da quarta cena quando o garoto chama pelo pai.

Todavia, notamos que, a partir da questão 33, referente ao décimo trecho, momento em que o elemento desestabilizador aparece, ou seja, o outro garoto é mostrado, sucederam-se algumas rupturas nos pactos de leitura com o texto. Uma dessas rupturas acontece, por exemplo, na questão derivada da 36 – “se o menino verdadeiro é o que está embaixo da cama, quem seria o que está em cima da cama?” –, em que houve respostas como: “*o próprio menino fazendo hora com a cara do pai*” (E). Essa resposta é dada após o momento em que, no terceiro trecho, os alunos haviam descrito que a cama estava “colada” à parede, o que inviabilizaria a passagem do garoto em função da configuração do quarto. Essa primeira ruptura é no sentido de “abandonar” o mapeamento já realizado do texto, procurando reformular a lógica narrativa na tentativa de dar sustentação à sua leitura.

Outra situação que elucida o que estamos falando também se manifesta, a partir do décimo trecho, no abandono das inferências para lidar com esse elemento que causa instabilidade na narrativa. Exemplo disso está nas respostas dadas à pergunta derivada da 27, – “quem são as pessoas que estão na fotografia?” – em que os alunos responderam ser “*Alex*” (M2, E, A), “*seu pai*” (G, B, LC), “*uma mulher*” (M1, L) e “*deve ser a mãe dele*” (L1), “*a família dele*” (M2, J, A, SF, Y, P). Ou seja, neste quadro familiar só há o pai, a mãe e o filho Alex. É interessante comparar isso com a resposta dada à pergunta derivada da 36 – [...] “quem é esse menino?” [...] –, em que uma das resoluções para a questão foi “*o espírito do irmão*” (M2, J, B). Isso manifesta o acréscimo de elementos que não foram inferenciados anteriormente sobre o quadro familiar do personagem, demonstrando, mais uma vez, o rompimento com a leitura já feita.

Por fim, no que diz respeito às hipóteses, destacamos que é natural, no processo de leitura, abandonar algumas delas em virtude do desenvolvimento dos fatos na progressão da narrativa. Exemplo disso pode ser observado, ao se comparar as hipóteses dadas à pergunta 32 – “o que vocês acham que o pai verá debaixo da cama?” – com as respostas dadas à pergunta 34 – “Que menino é esse?” – e suas derivadas – “Quem acha que é o mesmo menino? Por quê?” e “Quem acha que é outro? Por quê?”. Conforme à primeira questão, obtivemos as seguintes hipóteses: “*um monstro*” (LC, Y.), “*o boneco de pelúcia vai ganhar vida e atacar ele*” (G.), “*o capiroto*” (LS, M1), “*o fantasma da mãe*” (L1), “*um ladrão*” (MA), “*um palhaço assassino*” (J1), “*o coisa ruim*” (B.), “*uma bruxa*” (J2), “*nada*” (P); após o surgimento do segundo garoto, em conformidade com a

questão derivada da 34, as hipóteses foram readequadas e se restringiram a duas: “um clone” e “o espírito do irmão”. Esse ajuste de leitura surge em decorrência da adaptação a uma nova ficcionalidade que se instala após o aparecimento do outro garoto. Ou seja, os aspectos físicos do ser que está embaixo da cama fazem com que os alunos rejeitem, por exemplo, as hipóteses “o fantasma da mãe”, “uma bruxa”, “o boneco de pelúcia”, entre outras. Esse, então, é um bom exemplo de rompimento necessário dentro do processo de construção de sentidos feita na leitura, pois serve para fazer os devidos ajustes em consonância com os eventos narrados.

Muito problemático, contudo, é o rompimento que se observa ao focar-se na resposta à pergunta de hipótese 37, – “você acham que o pai vai agir de que forma a partir desse momento?” – em que os alunos responderam que o pai olharia de volta para a cama, mas, imediatamente, projetaram ações que não eram condizentes com a pergunta. Estes alunos, no caso, direcionam a pergunta no sentido de se questionar sobre o garoto que está sobre a cama, pois eles dependem desse conhecimento para dar sentido às suas hipóteses, que anteriormente foram rejeitadas. Neste movimento, evitando a questão feita, eles rompem o direcionamento para responder “*o menino não vai estar mais lá*” (L1, J1, E) e “[*o menino*] *vai atacar o pai e arrancar sua cabeça*” (LS, M1). Dessa forma, eles desprezam a ação que seria tomada pelo pai, pois lidar com o elemento desestabilizador é, para eles, mais relevante para tentar dar um desfecho para a narrativa.

Essas análises validam o primeiro aspecto dos dados, demonstrando que, após o aparecimento do outro garoto, há uma desestabilização e consequentes rupturas na leitura dos alunos. Como foi demonstrado, para construir os sentidos do texto e sustentar a pertinência de sua leitura, após a narrativa trazer o elemento desestabilizador para a perspectiva construída até então, os alunos passaram a adotar certa postura de leitura que inviabilizou uma interação satisfatória com o gênero fantástico, a saber: eles romperam com o mapeamento já realizado, desestruturaram inferências propostas e, além disso, passaram a desconsiderar as hipóteses elaboradas.

O segundo aspecto destacado, desse modo, está na maneira como os alunos passaram a conduzir a narrativa para explicar sobre a natureza desse outro ser, melhor dizendo, qual o caminho eles tenderam a construir para interagir com esse novo elemento. Destacamos, inicialmente, o caso que se observa na resposta dada à questão 34, na qual se questiona “que menino é esse?”. Neste momento, os alunos tiveram uma reação muito forte, respondendo vários ao mesmo tempo e, daqueles que se destacaram as falas, tivemos uma divisão representativa em dois quadros, a saber: “um clone” e “o espírito do

irmão”. O que nos chama a atenção nestas duas respostas é que elas nos mostram dois caminhos distintos percorridos pelos alunos na tentativa de solucionar a narrativa, uma no domínio do Estranho e outra no domínio do maravilhoso.

A primeira via de solução encontrada – “o clone” – é uma forma de explicar o acontecimento tendo como base a lógica científica, ligada à engenharia genética, que prevê a possibilidade de recriação humana por meio de técnicas de reprodução de DNA. Ao dar essa resposta, aceita-se a possibilidade de que aquele ser é uma criação humana totalmente possível de existir neste mundo sem que isso cause alguma instabilidade para o funcionamento natural das coisas⁵. A segunda via – “o espírito” – consiste em explicar o fato, fazendo intervir elementos sobrenaturais que embasem as justificativas para o insólito. Neste caso, admite-se que espíritos existem e podem interferir na ordem das coisas. É importante ressaltar que, ao estabelecer estas duas perspectivas de interação com o texto, não estamos dizendo que os alunos tenham conhecimento de tais nomenclaturas, mas significa que é possível perceber e agrupar as escolhas feitas por eles como derivadas dos conhecimentos prévios e vivências de outras obras e do contexto histórico em que estão inseridos. Assim, por meio dessas orientações dadas à narrativa, podemos concluir que o primeiro fechamento para a questão configura o que é percebido no gênero Estranho – isto é, uma explicação que aciona a perspectiva racional de lida com o mundo, já o segundo configura o que é aceito no gênero maravilhoso, que é o sobrenatural.

Na sequência da leitura, após a décima cena, começamos a perceber que o caminho de explicação pelo maravilhoso passou a se sobressair. Por exemplo, na pergunta derivada da 36 – “se o menino verdadeiro é o que está embaixo da cama, quem é o que está em cima da cama?” – observamos que a maior parte das respostas fazem referências a seres do mundo maravilhoso. Compõem as respostas para a primeira pergunta: “*é o diabo encarnado*”(Y), “*é o bicho ruim no corpo do menino*” (B, M1, LS), “*é um espírito*”(L2), “*o próprio menino fazendo hora com a cara do pai*” (E), “*só pode ser uma coisa encarnada*” (L1), “*uma bruxa que tomou a forma do menino*”(J2), “*uma assombração*”(G). Conforme as respostas dadas, apenas uma, a que se refere a uma brincadeira do menino com o pai, não se enquadra no âmbito do maravilhoso. Todos os outros seres aos quais se faz referência são do domínio do sobrenatural. Um fato que é

⁵ Sobre a clonagem de seres humanos, vale constatar a grande literatura especializada nesse assunto, como, por exemplo, a Carta aos Direitos Fundamentais da União Europeia, que proíbe a clonagem humana, a Declaração das Nações Unidas sobre a Clonagem Humana, a discussão no campo do direito e artigos de pesquisadores na área de genética, por exemplo.

relevante comentar diz respeito à percepção que se tem, após o aparecimento do menino, da resistência em descartar as hipóteses anteriormente estabelecidas. Isso pode ser visto na forma como houve a reelaboração das respostas “uma bruxa” e “o coisa ruim”, da pergunta 32, para que fizesse sentido dentro da lógica adotada, que, no caso, pertence ao maravilhoso. Dessa forma, para dar sustentação às proposições na questão citada foi preciso incluir o menino, que não era esperado pelos alunos, para que as hipóteses “a bruxa que tomou a forma do menino” e “o bicho ruim no corpo do menino” mantivessem certa coerência narrativa.

Um problema que se apresenta, semelhante à perspectiva acima, é quando os alunos tentam sustentar suas hipóteses mesmo após o texto indicar ser inaceitável aquela elaboração naquele contexto. Ou seja, os alunos continuaram querendo afirmar que um dos meninos era “o coisa ruim” ou “uma bruxa encarnada”. Outro exemplo disso, em resposta à questão 32, pode ser observado na fala do aluno que diz não ser “nada” (P). Este aluno não conseguiu continuar a sua sustentação e passou a considerar a história “sem sentido”. É nessa perspectiva que alguns alunos dizem que esse tipo de narrativa, a fantástica, é “louca” e “sem sentido”, como se observa nas falas “*impossível*” (P), um “*absurdo*” (P) e “*não faz sentido na vida*” (P). Quando se trata de narrativas no âmbito do maravilhoso-puro, o aluno não demonstra ter dificuldades em realizar a leitura do texto, não havendo questionamentos, por exemplo, sobre enredos que apresentam elementos mágicos.

O terceiro aspecto que destacamos para esta análise relaciona-se a momentos em que percebemos uma certa aproximação dos alunos com o universo fantástico. Ainda que de forma incipiente, houve indicativos de noções sobre esse gênero, como se observa, por exemplo, em algumas respostas para as perguntas 33 e 34 – “descrevam a cena” e “que menino é esse?” – em que as respostas da turma foram “*como assim?*” (A, SF), “*é o mesmo menino. Como pode ser isso?*” (E), “*estou rindo de nervoso*” (A) e “*não é possível*” (A, SF, J1). Mediante essas respostas, podemos perceber que eles buscam uma explicação sobre o modo como tal evento se realiza, ou seja, querem saber “como” aquele evento é possível. Nisto consiste a aproximação, pois eles percebem que a centralidade do fantástico está em torno de uma pergunta, mas não aceitam a falta de uma explicação no texto que faça esgotar a questão e, com isso, enunciam “não é possível”. Neste caso, pode-se dizer que há certa interação com o universo do fantástico, mas que se distancia através da não aceitação de uma resposta aberta para o enredo. As reações ocorridas a partir do insólito nos revelam a dificuldade dos alunos para participar desse tipo de

interação com o fantástico. Elas demonstram que eles percebem que há uma interrogação, uma questão a ser resolvida, mas não conseguem lidar com a hesitação, que é o ponto central desta narrativa. Assim, ao reagir com uma pergunta ao texto, o aluno demonstra certa percepção de que o gênero fantástico, em seu desfecho, mais que respostas, exige do leitor um grande questionamento. Esse questionamento leva à fala “*estou rindo de nervoso*” (A), evidenciando um estado de desconforto diante desse tipo de texto.

Outro exemplo de aproximação pode ser evidenciado com respostas às perguntas 40 e 41 – “o que vocês acharam do filme?” – em que as respostas verbalizadas por alguns alunos e confirmada pela maioria da turma foram “*não entendi nada*” (Y, L1, M2, SF, A), “*faltou alguma coisa*” (M2, G, Y, A) e “*muito louco*” (J1, SF, B). Essas falas revelam não somente a falta de entendimento ou a falta de algo que complete a narrativa, mas nos mostram que a hesitação fantástica não é algo com a qual os alunos conseguem interagir de forma harmoniosa. Isso pode ser decorrente da falta de repertório para validar o fantástico. Ou seja, ao tentar tratar as questões de forma precisa e definida, incide-se o foco sobre um ponto que não é relevante na narrativa, pois o principal, neste caso, é saber lidar com diferentes perspectivas interpretativas. Neste sentido, mais importante que saber qual o filho verdadeiro, a questão envolve o não-filho e o que ele é – com isso, os alunos não conseguiram lidar.

Também é interessante pontuar que, na mesma perspectiva apontada acima, ao final da exibição do curta-metragem, a necessidade de os alunos encontrarem uma resposta definitiva para o enredo os levou a questionar qual era o menino real. Neste momento, eles se voltaram para a figura do professor como aquele que “detém as respostas” e passaram a questionar insistentemente “*professor, você sabe qual que é o verdadeiro?*” (L1) e “*É. Qual o verdadeiro, professor?*” (M1).

Em virtude do que constatamos, desenvolvemos a seguinte questão de pesquisa: seria possível realizar uma atividade interventiva na turma observada, a partir de uma narrativa literária do gênero fantástico, que permitisse lidar com os aspectos diagnosticados, de modo a promover a ampliação do repertório literário dos alunos nesse sentido? A partir disso, passamos a pensar em *como* promover uma prática de leitura nessa perspectiva.

Iniciamos, de forma a cumprir o objetivo exposto, a seleção da obra para desenvolvermos a proposta interventiva. Após várias leituras de contos do universo do terror, selecionamos aquele que nos pareceu mais adequado de ser trabalhado com os alunos da turma em questão. O conto “Crianças à venda. Tratar aqui”, de Rosa Amanda

Strausz, que abre o livro *Sete osso e uma maldição*, é uma narrativa que se configura entre o fantástico e o maravilhoso. O conto apresenta em seu enredo uma mãe, em extrema situação de pobreza, que vende, de tempos em tempos, um de seus filhos para famílias ricas. Todas as crianças vendidas até aquele momento mantêm contato com a mãe e os demais irmãos através de cartas, em que contam como estão. O conto narra, justamente, a venda do próximo filho, Fabiojunio, e das cartas acompanhadas de fotografias enviadas à sua família para contar como está a vida com a nova família. Simara, a irmã mais velha, começa a perceber que o semblante do irmão está diferente do de costume já a partir da primeira carta enviada. Esse é o ponto central sobre o qual se estrutura a construção do terror no conto. A cada carta recebida, esse semblante alterado se intensifica, sendo que a única pessoa a notar isso é a irmã. Esse fato leva a irmã a atitudes cada vez mais radicais na tentativa de entender o que está acontecendo e, nessa transição, o conto vai tomando contornos cada vez mais macabros. Até o final em que, apesar de a irmã – e consequentemente o leitor – ter obtido respostas sobre o que aconteceu a Fabiojunio, o desfecho do conto não responde à questão inicial, que é, “como aquilo pode ter acontecido?”; pelo contrário, potencializa o aspecto do fantástico na narrativa e deixa o leitor com o vazio de uma “resposta” não apaziguadora.

Simara, diante do acontecimento insólito que acomete o irmão, busca ajuda. Neste caso, a garota poderia recorrer à polícia, que investigaria tal fato. Contudo, ela busca a ajuda do padre, acionando, assim, um personagem que é capaz de lidar com o mundo sobrenatural. Este padre, para ajudar a garota, propõe-se a ir juntamente com ela à cidade em que Fabiojunio está e, para enfrentar essa situação, leva com ele uma cruz e água benta, reforçando a caracterização do maravilhoso. Ao chegar à cidade, os dois vão ao encontro de outro padre, que os levará até a casa, ainda que este afirme não existir casa alguma. Diferente de padre André, que leva os objetos religiosos, já pressupondo se tratar de um caso de bruxaria, padre Leal não leva objeto algum consigo, mas já afirma que o irmão de Simara está morto. Neste ponto, hesita-se entre o sobrenatural do ponto de vista de padre André e o racional do ponto de vista de padre Leal, que parece ter certo conhecimento do caso ao dizer “não consigo acreditar”. Ao chegarem ao local da casa, Simara encontra somente as ruínas do lugar e um antigo cemitério. Nisso, ela percorre o lugar e vê os túmulos do casal que adotara Fabiojunio, bem como o túmulo do irmão. Aqui a hesitação encontra o ápice, pois o leitor está diante de uma incógnita, ou seja, como o casal, com toda materialidade humana, pois foram vistos por Simara e a mãe ao buscarem Fabiojunio, estariam mortos há cinquenta anos. Poderiam ser mortos-vivos?

Poderia ser uma encenação de pessoas que fazem tráfico de crianças ou de órgãos de crianças? O texto não dá pistas ao leitor para sustentar nenhuma das hipóteses, obrigando-o a experimentar a hesitação.

Selecionado o conto, começamos a trabalhar na mediação a ser proposta para os alunos. A ideia era prepararmos o início da prática de leitura com uma parte do conto para, ao longo da intervenção, darmos continuidade às atividades de mediação a serem propostas em função das reações dos alunos. Todavia, quando iniciáramos a intervenção, fomos surpreendidos com a pandemia da Covid-19⁶. Assim, no dia 11 do mês de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou que o surto de Covid-19 havia evoluído para o quadro de uma pandemia⁷ e, para conter seus avanços, era necessário tomar uma série de medidas, entre elas *lockdown* em várias cidades e países, isolamento social e/ou o distanciamento físico. A partir dessas medidas, a vida cotidiana de todos se alterou substancialmente e afetou as escolas de praticamente todo o mundo. Em muitos lugares as atividades foram suspensas e, como aconteceu no Brasil, retornaram meses depois de forma remota. No dia 17 de março de 2020, por meio da portaria nº 343, o Governo Federal se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Neste mesmo dia, o governador do Estado de Minas Gerais, em pronunciamento, resolveu suspender as aulas no Estado. Em conformidade com a portaria nº 343 do Governo Federal, os Conselhos Estaduais de Educação passaram a emitir resoluções e/ou pareceres para a reorganização do calendário escolar. No caso de Minas Gerais, o CEE (Conselho Estadual de Educação) estabeleceu, por meio da resolução nº 474, de 08 de maio de 2020, a nova organização das aulas e definiu o retorno das atividades em formato *on-line* para o dia 11 de maio de 2020. Neste novo formato de aulas, o Estado disponibiliza as aulas por meio de canal de TV aberta e também por um canal do YouTube, além de sugerir o trabalho com mídias digitais, como *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram* e outras formas para manter a interação com os alunos. Diante de tal cenário, a perspectiva interventiva desta pesquisa se tornou impossibilitada de continuar. Neste sentido, foi necessário que alterássemos a ação interventiva, de modo que se tornasse uma proposta de intervenção a ser aplicada em um contexto futuro.

⁶ O surto da Covid-19 é uma pandemia provocada pelo vírus SARS COV 2, da família do coronavírus. Inicialmente, o vírus foi identificado na China, no final do ano de 2019, tendo alto potencial de transmissão e contágio. A contaminação pelo vírus pode causar uma doença que implica em infecções respiratórias, chamada de Covid-19. Para informações mais detalhadas, sugerimos a leitura da análise da gravidade da pandemia de Covid-19 feitas por DONALISIO, NAPIMOGA, FREITAS (2020).

⁷ Vide documentos técnicos da OMS, disponíveis em: <<https://www.paho.org/es/documentos-tecnicos-ops-enfermedad-por-coronavirus-covid-19>>. Acesso em 01 de jan. de 2021

Neste novo formato de aulas, ficou inviável aplicarmos o que havíamos concebido, bem como acompanharmos as reações dos alunos à experiência interativa da leitura de modo a alterarmos algo no processo, quando fosse preciso, ou propormos alternativas em função de algo que pudesse ter ocorrido se houvesse a intervenção. Dessa forma, colocamo-nos como desafio ampliar ao máximo as possibilidades de questões de leitura para o conto selecionado. Mas, isso não significa que entendemos que todas as questões elaboradas devam ser realizadas; isso muito depende do modo de interação da turma em que a atividade será aplicada, cabendo ao professor, de acordo com sua realidade, ponderar sobre a melhor mediação a ser adotada. Nosso objetivo, então, com a proposta, foi o de promover uma discussão, por meio de questões ao longo da leitura do conto, que dificultasse, ao máximo, o rompimento dos pactos de leitura estabelecidos no decorrer da narrativa. Assim, acreditamos que, com o auxílio da mediação do professor, ao final do texto, quando a hesitação se colocasse mais fortemente, os alunos teriam condições de lidar com essa característica central do gênero.

Pretendemos, também, na proposta interventiva, dialogar com a quarta ação para a promoção do letramento literário da forma como concebida por Cosson e Paulino (2009). Essa ação refere-se ao lugar da escrita na interação com o literário de forma a proporcionar a apropriação pelos alunos de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos para o texto. Dessa forma, das seis dinâmicas que elaboramos ao longo da leitura do conto, quatro estruturam-se em torno de práticas de escrita.

O resultado final deste trabalho se articula em dois eixos: um dissertativo e um de caráter prático, sendo, portanto, interessante uma leitura conjugada dos dois. No material dissertativo, constam os referências teóricas que embasaram a pesquisa e os procedimentos metodológicos que nortearam a proposta interventiva. O outro documento é o Caderno Pedagógico, em que descrevemos sistematicamente a operacionalização da proposta interventiva, e tem como objetivo fornecer direcionamentos para a aplicação por outros professores.

O documento dissertativo se organiza em duas seções. Tendo em vista a situação extraordinária da pandemia de Covid-19, como já explicado, que impossibilitou a aplicação da proposta interventiva, este trabalho não apresenta a seção de análise da intervenção. Na primeira seção, apresentamos os pressupostos teóricos em que discutimos os conceitos que embasaram as nossas concepções e ações, a saber, formação do leitor (COLOMER), letramento literário (COSSON & PAULINO) e fantástico (TODOROV, GARCÍA). Na segunda seção, tratamos dos procedimentos metodológicos, em que

expomos as diretrizes da pesquisa-ação (THIOLLENT, BORTONI-RICARDO, TRIPP), o lócus da pesquisa e o perfil dos participantes.

O Caderno Pedagógico tem caráter propositivo e apresenta as seguintes etapas: “Motivação”; “Leitura do conto ‘Crianças à venda. Tratar aqui’”; “Sistematização” e “Propostas de avaliação”. Este documento tem como objetivo oferecer materiais para que outros professores possam utilizá-lo em suas aulas, adequando, quando necessário, à realidade de cada turma.

Trazemos, por fim, as considerações finais sobre o processo da pesquisa, suas concepções, percalços durante o desenvolvimento, como, por exemplo, a pandemia de Covid-19, que inviabilizou a aplicação da proposta, e tratamos também dos efeitos da pesquisa na formação do professor envolvido, que ora vivencia o processo de capacitação em um mestrado profissional.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta sessão explanamos inicialmente sobre a Literatura nos documentos oficiais de ensino. Como forma de compreender o processo de formação do leitor de literatura, nos apoiamos nos trabalhos de Colomer (2007) sobre o desenvolvimento da consciência narrativa. A base para a efetivação deste processo buscamos nos estudos sobre o Letramento literário empreendidos por Cosson e Paulino (2009). Além disso, apoiamos também nas teorias de Todorov (2008) sobre a Literatura fantástica.

2.1 A LEITURA LITERÁRIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Como forma de organizar os saberes a serem ensinados para o desenvolvimento da leitura em âmbito nacional, a esfera escolar opera a criação de parâmetros e currículos educacionais, como os PCN e a BNCC, apresentando diretrizes para a formação leitora e formas de execuções práticas em sala de aula. Ambos documentos se aproximam ao apresentarem, o primeiro, dez *objetivos fundamentais* do ensino e, o segundo, dez *competências necessárias* para o desenvolvimento de habilidades nos quais constam, respectivamente, as seguintes fundamentações que norteiam o ensino de forma geral:

- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação [..];
[...]
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (BRASIL, 1998, p. 5)

e

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p. 9)

Podemos retomar destes documentos, de forma a relacionar à leitura e à formação do leitor, primeiramente, os pares de objetivos *conhecer e valorizar*, dos PCN, e *valorizar e fruir* da BNCC. De forma complementar, estes documentos trazem uma ideia de interação/leitura em que é necessário conhecer as obras, tendo contato com a diversidade de textos da cultura, para, com isso, compreender o patrimônio cultural de determinada região, estado ou país e, então, fruir o pensamento por meio das mais diversas construções artísticas. Um segundo destaque diz respeito ao verbo *utilizar*, referindo-se às mais diversas formas de linguagem, como a verbal, corporal, visual, digital, entre outras linguagens. Neste ponto, a BNCC inova por elencar a linguagem artística, juntamente com outras linguagens e apontar a relevância dela para expressar e partilhar sentimentos.

Após apresentar os objetivos acima e destacar o texto como objeto de ensino/aprendizagem, os parâmetros destacam uma seção para tratar especificamente do texto literário, que, conforme o documento, constrói “outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretção do mundo atual e dos mundos possíveis” (BRASIL, 1998, p. 26). É por esse motivo que as práticas de leitura literária devem ser incorporadas às práticas cotidianas da sala de aula, pois se tratam de uma forma específica de conhecimento relacionado à experiência humana e com grande potencial transformador dos sujeitos. Isso acontece porque a literatura promove um diálogo entre a expressão das subjetividades, sensações, mecanismos ficcionais e o cotidiano dos homens. Além disso, a questão do ensino de literatura e da leitura literária deve ser particularizada porque envolve:

o exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1988, p. 27)

Após marcadas as posições conceituais, os PCN organizam as habilidades necessárias para a consolidação da formação dos sujeitos, dividindo-se em “eixos

organizadores”, a saber: 1. *Língua oral: usos e formas*, 2. *Língua escrita: usos e formas* e 3. *Análise e reflexão sobre a língua*. O segundo subdivide-se em *Prática de leitura* e *Prática de produção de texto*. É nessa última subdivisão que se abordam as práticas de ensino de literatura, que deve ser feita

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. (BRASIL, 1998, p. 71)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, a partir do estabelecimento das competências fundamentais, desdobra-se no tratamento didático para cada segmento de ensino, de forma a articular as propostas curriculares à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades e à formação de atitudes e valores. O tratamento didático engloba, no caso do ensino de língua portuguesa, 1. *práticas de linguagem*, 2. *objetos de conhecimento* e 3. *habilidades*. Estes três eixos, por sua vez, são organizados em *campos de atuação*. Ao todo, são cinco os campos em que se organizam a Base Nacional, entre eles, o campo *artístico-literário*. Este campo envolve a experimentação da arte e da literatura para que atinja-se o potencial transformador e humanizador que é preciso para formar um leitor que, além de compreender os sentidos do texto, seja capaz de fruí-los. A definição do que se promove neste campo de atuação consiste no

contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica. (BRASIL, 2017, p. 158)

Após as delimitações das propostas e objetivos de cada campo de atuação, seguem-se as organizações dos objetos de conhecimento em eixos de linguagem, a saber: *leitura, escrita e oralidade*. Diferente dos Parâmetros Curriculares, um ponto positivo a ser ressaltado, no caso da BNCC, diz respeito à particularidade no trabalho com a literatura, ressaltando objetos de conhecimentos particulares da área, que perpassam os

três eixos propostos, ou seja, a linguagem literária encontra-se particularizada em relação a outras linguagens de teor mais referencial, evidenciando que o tratamento didático de cada um desses textos/gêneros deve ser também distinto.

2.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

A formação leitora, proporcionada pelos livros, inicia-se com a aquisição de um sistema simbólico, para, posteriormente, dirigir-se ao desenvolvimento da consciência narrativa e à ampliação da experiência. No que diz respeito à capacidade de simbolizar, os estudos citados demonstram que ela se inicia no processo da compreensão de que palavras e imagens são representações do mundo da experiência e, por isso, impregnadas de significados que se relacionam à vivência individual e coletiva dos povos. A interpretação dos símbolos, dessa forma, deve considerar mais que os símbolos em si, mas também a necessidade de inferir informações não explícitas, próprias de qualquer ato de leitura, para que, com isso, o leitor comece “a notar, ao mesmo tempo, os julgamentos de valor que se tem das coisas em sua própria cultura: o que é seguro ou perigoso, o que se considera belo ou feio, habitual ou extraordinário” (COLOMER, 2007, p. 53).

O desenvolvimento da consciência narrativa, por sua vez, é perceptível já no início das relações sociais que as crianças estabelecem, sendo possível perceber, por exemplo, as convenções literárias como inícios e finais de narrativas, presença de personagens convencionais da ficção, mudança de tom de voz para marcar a narração, entre outras características presentes no discurso das crianças. Como explica Colomer (2007), as crianças, bem cedo, já identificam a narração como um uso especial da linguagem. Isso deve se desenvolver para a percepção desse modo de comunicação como uma possibilidade representativa do mundo real ou mundos ficcionais. Além disso, o progresso da consciência narrativa comporta a aquisição de esquemas narrativos e desenvolvimento das expectativas sobre os personagens, que vão sendo ampliados conforme a criança interage com outros modelos e esquemas narrativos.

Dentro do desenvolvimento da consciência narrativa, uma parte importante do processo é a aquisição das estruturas narrativas, que se inicia com o reconhecimento e a nomeação de episódios desconexos, e amplia-se a partir do estabelecimento de nexos causais e esquema progressivo da narrativa. As expectativas sobre a conduta das personagens, por sua vez, garantem as referências culturais partilhadas com os adultos sobre modos de agir no mundo e são um dos principais aspectos que permitem experimentar a literatura como uma forma de cultura e sentir-se parte de uma comunidade de leitores, detalha Colomer (2007). É assim que muitos livros potencializam a leitura identificativa em que as ações do personagem se aproximam da experiência do leitor, criando uma sensação de ordem e regularidade.

Outro ponto a ser destacado da formação de leitores se relaciona à experiência literária do aluno. Para Colomer (2007), pode-se perceber que esse processo se inicia com o mundo cotidiano da criança sendo representado nos livros, para posteriormente se ampliar as habilidades imaginativas e perceptivas, como a relação entre realismo e fantasia. Dessa relação, decorre a tensão entre idealização e questionamento do mundo, fazendo com que crianças aceitem uma imagem idealizada delas mesmas e do que as cerca, “porque lhes oferece uma imagem ordenada, coerente e tranquilizadora da realidade”, por outro lado, para deslocar e ampliar a experiência “também necessitam uma literatura mais dura, que faça eco de sua parte menos socializada e agressiva” (COLOMER, 2007, p. 58). Essa leitura “mais dura” é aquela que rompe com as expectativas do leitor, dado que ainda não se encontra suficientemente fixadas em seu repertório as estratégias de determinados textos. Este desenvolvimento da leitura acontece na medida em que o conhecimento de mundo e a bagagem de leituras do aluno vão se ampliando, tornando possível a utilização dos conhecimentos externos à obra de forma a ampliar os sentidos, os significados implícitos e os símbolos suscitados, possibilitando a formação de uma rede de leituras.

A experiência literária é ampliada, dessa forma, por meio da participação do leitor em um “ato completo de comunicação literária”. De forma sistemática, para construir a experiência como uma operação de conhecimento, embasamo-nos nas seguintes proposições:

- 1 – *A aprendizagem com as formas prefixadas da literatura (e da imagem) nas quais se plasma a experiência humana. (...)*
- 2- *A familiaridade com as diferentes vozes que figuram o conjunto de narradores e através dos quais os livros falam às crianças. (...)*
- 3 – *A incursão na experiência estética. (...)*
- 4 – *A possibilidade de multiplicar ou expandir a experiência do leitor através da vivência dos personagens e a oportunidade de explorar a conduta humana de modo compreensível.*
- 5 – *A ampliação das fronteiras do entorno conhecido. (...)*
- 6 – *A incursão na tradição cultural. (...)* (COLOMER, 2007, p. 60-62)

Segundo a visão acima, o percurso da comunicação literária deve ter como objetivo a formação leitora, que se estabelece de forma dialógica entre indivíduo e cultura de forma progressiva na construção de sentidos. Como entendido por Colomer (2007), é um trabalho que se orienta pela descoberta do sentido global, pela percepção do horizonte de vozes que o permeiam e pela estrutura simbólica em que o leitor pode projetar-se. Em suma, a literatura oferece a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a

capacidade de entender o mundo. Podemos dizer que este é um dos objetivos fundamentais que se deseja no ato de ler.

Adentrando o espaço escolar, a formação de leitores apresenta algumas particularidades decorrentes do processo de escolarização pelo qual passa a literatura. Conforme Magda Soares (2011), a literatura infantil e juvenil, por seu caráter formador da personalidade, sempre esteve vinculada à instituição escolar, que é, por excelência, formadora de crianças e jovens. As relações entre literatura e escola, de acordo com a autora, podem ser analisadas sob duas perspectivas diferentes, a saber, a apropriação pela escola da literatura infantil, analisando-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil e escolariza-a para atender a seus próprios fins; e a produção para a escola de uma literatura destinada a crianças para ser consumida na escola. No primeiro caso, tem-se a *escolarização da literatura* e, no segundo, busca-se *literatizar a escolarização infantil*.

O termo “escolarização” é usado para caracterizar tudo aquilo que, tomado pela escola, passa a funcionar, nesse espaço, com outras finalidades. Essa apropriação, muitas vezes, como também apontado por Magda Soares, acarreta um sentido pejorativo para o termo, como se o conhecimento, ao fazer parte da instituição escolar, fosse descaracterizado ao ponto de servir somente como algo utilitarista. Porém, negar que a escola é responsável por fazer essa mediação entre os saberes e os sujeitos é negar o propósito primeiro da instituição escolar, que é integrar os conhecimentos e fazê-los circular. Neste sentido,

não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. (SOARES, 2011, p. 20)

A formalização do ensino em classes, a seleção e organização de conteúdos que devem ser ensinados, a construção dos currículos educacionais, os processos de avaliação das competências e habilidades adquiridas são processos de escolarização imprescindíveis para a organização escolar. Nas palavras de Soares (2011, p. 21), “processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui”. A literatura, na escola, também passa por esse processo, seja na seleção

das obras pelo professor; seja no recorte feito em uma obra, mantendo a integralidade do pensamento; seja também na definição de quais categorias literárias estão mais adequadas ao desenvolvimento de cada faixa etária. Neste sentido, percebemos que essa organização depende em grande medida das concepções que o profissional docente terá para nortear esse processo. Assim, a literatura, ao fazer parte do espaço escolar, pode ser trabalhada sob perspectivas diversas. Como exemplo, pode-se citar a forma como, principalmente no Ensino Médio, as escolas literárias são muitas vezes ensinadas, frisando a classificação de autores e de obras em detrimento da recepção da obra por meio de sua leitura efetiva. Ou seja, a forma com que a escolarização se efetiva prioriza o conhecimento classificatório, colocando em segundo plano a apreciação da obra.

Neste caso, ao se refletir sobre o processo de escolarização das obras, é necessário pensar de que forma a literatura pode contribuir para que os alunos desenvolvam uma postura crítica e reflexiva sobre a arte. Isso quer dizer que é preciso avaliar as formas como esse processo se desenvolve, se se trata de uma prática adequada ou inadequada ao contexto escolar. Marta Passos Pinheiro (2006), em pesquisa de doutoramento, citada por Dalvi (2013), sobre a formação leitora do pré-adolescente no Brasil e em Portugal, aponta que, nestes dois contextos, a forma como se efetivam as práticas pedagógicas caracteriza-se por formar um tipo de leitor com pouca autonomia, quer dizer, uma formação em que o leitor “deve ler o que é permitido.” (DALVI, 2013, p. 73).

O grau de dependência dos alunos, nas práticas de leitura escolares, muitas vezes, é resultado de um processo escolar em que as práticas com as quais eles tinham mais contato eram aquelas que exigiam deles a interpretação esperada pelo professor. Assim, despreza-se o processo criativo dos alunos em detrimento da mera replicação de um sentido já dado. Isso se materializa, como observa Pinheiro (2006), nos protocolos de leitura do livro didático, que, segundo a pesquisadora, guiam para orientar os indivíduos a como se comportar na escola e na sociedade, ou seja, o texto literário é usado com uma “missão moralizante”. A autora evidencia esse fato por meio do modo como se pratica a leitura dos textos com os alunos que, segundo ela,

costuma apresentar uma grande extrapolação textual, servindo ao objetivo de formar uma “comunidade de leitores”, que deve compartilhar não apenas as mesmas interpretações textuais, mas também, como venho destacando, os mesmos valores, formas de sentir, pensar e agir. (PINHEIRO, 2006, p. 209)

Outra inadequação, que também resulta da baixa autonomia do aluno, diz respeito aos pactos de leitura, necessários à leitura literária, que, segundo Pinheiro (2006), são, muitas vezes, desconsiderados na escola. Isso ocorre quando a leitura dos textos literários se iguala ao tratamento dado a outros textos, como os informativos e pragmáticos, desconsiderando-se as particularidades da linguagem literária. Nas palavras da autora, “o leitor é compelido a ler a ficção como se fosse a sua vida” (PINHEIRO, 2006, p. 154). Neste último caso, o leitor é levado a identificar-se com os personagens de forma mais passiva, ou seja, há um controle sobre o tipo de leitura oferecida aos alunos, restrito às narrativas que não causam estranhamento a este leitor em formação. Isso ocorre quando o aluno percebe, sempre e somente, o seu mundo representado na ficção, sem propor e/ou romper com as expectativas durante a leitura. A crítica que destacamos de Pinheiro (2006) nos coloca em perspectiva para ponderar que a identificação com os personagens não é o problema em si, pois, como posto por Colomer (2007), a leitura identificativa potencializa o desenvolvimento da consciência narrativa. Isso significa dizer que identificar-se com as personagens não é o problema; a questão é quando isso não é superado pela criatividade de textos que não propiciam a interação com desconhecidos horizontes de leitura, ou seja, sem ampliar o repertório literário dos alunos. Como mesmo aponta a autora, “essa identificação não anula o pacto ficcional” (PINHEIRO, 2006, p. 154), na medida em que é entendida não como uma identificação passiva, e sim como uma “identificação estética”, ou seja, que “necessita de uma participação efetiva do leitor, desencadeando um processo criativo.” (PINHEIRO, 2006, p. 155).

Ao tomarmos, como exemplo, o caso da leitura do curta-metragem usado no instrumento de diagnóstico, que, apesar de não ser uma atividade fortemente mediada, percebemos, até a cena em que aparece o segundo menino, uma identificação estética com o personagem na medida em que o espectador assimila a perspectiva do filho e sente medo juntamente com o personagem. Após isso, no momento em que se desloca para a perspectiva do pai diante do filho e do não-filho, o qual não se sabe de que natureza é, a hesitação passa a ser marcante, exigindo do leitor uma participação mais efetiva. Neste sentido, levar o aluno a perceber o jogo de perspectivas que constrói uma obra é uma das maneiras para fazer com que o leitor participe efetivamente da leitura dentro de um movimento de identificação estética.

Entre outras problemáticas apontadas por Pinheiro, destacamos, então, o que a autora pondera sobre as leituras validadas no processo de interação com o texto. Muitas

vezes a autonomia de pensamento é substituída pelo que dita o livro didático e o professor. Neste sentido, o bom leitor apregoadado pela escola é aquele que

lê “o que é permitido”, que, durante as aulas, “responde” “o que é permitido”, ou seja, apresenta “leituras autorizadas”. Alunos como Washington, que demonstrou realizar um uso “não-escolar” de livros de literatura, e que, durante as aulas, apresentou interpretações de textos literários dissonantes com as presentes no livro didático, não são considerados bons leitores e, por consequência, bons alunos. Suas “dificuldades” costumam ser destacadas pelos professores e sua perspicácia, sua postura crítica, seus comentários inteligentes não costumam ser valorizados. Alunos como Washington parecem realizar uma “leitura errada”, não autorizada pela “comunidade de leitores”. (PINHEIRO, 2006, p. 281)

Nesta mesma esteira, podemos estabelecer um elo entre essa posição e o que defendem Cosson e Paulino (2009). Estes autores apontam, como elemento dificultador na formação de leitores literários, o modelo de bom aluno valorizado pela escola. Segundo eles, o aluno idealizado pela escola é aquele que formula respostas bem próximas daquelas estabelecidas pelo livro didático e, podemos acrescentar, aquele aluno que não questiona a interpretação posta. Além disso, essa dependência de se apoiar em sentidos pré-estabelecidos não acontece somente na relação livro e aluno. O próprio professor, muitas vezes, toma as resoluções dos manuais como absolutas, deixando de lado a sua própria leitura.

Outro problema ligado à formação literária nas escolas tem relação com a criação dos currículos e cânones escolares. Aguiar (2013) explica que, desde a proposta de educação mais ligada à burguesia, os documentos curriculares são organizados de modo a atender uma classe que corresponda a um ideal dentro dos parâmetros sociais vigentes. Por isso, experiências escolares acabam por afastar aqueles alunos que não trazem de casa condições materiais e comportamentais da classe média. Caso a escola opere dentro desta lógica, ela será uma escola excludente e não sensível à diversidade, seja de textos, seja de interpretações e de bagagens culturais distintas. Neste sentido, será uma escola que “não está aparelhada para lidar com a diferença, com o novo, com o inusitado. Como é repetitiva, não sabe transformar e criar segundo as necessidades que surgem, não se projeta para o futuro.” (AGUIAR, 2013, p. 240).

Essas e outras inadequações do processo de escolarização da literatura fazem com que haja uma desarticulação entre a leitura literária e a vivência do aluno. O aluno não sente, muitas vezes, integrado à cultura literária escolar, visto que, do modo como tem

sido trabalhada, a ideia que eles têm é a de que literatura é algo que faz parte do inalcançável e inacessível, destinado a pessoas que possuem particularidades inatas as quais eles não têm. Para que haja mudanças efetivas e mais adequadas no trabalho com a leitura literária em âmbito escolar, deve-se partir do princípio, como coloca Dalvi, de que a literatura e seu modo de ensino deve ser, primeiramente,

próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, com manejo dos recursos – verbais, visuais, materiais e imateriais –, inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias. (DALVI, 2013, p. 77)

Para buscar adequações mais interessantes na relação escola-literatura, Dalvi (2013) propõe-se a rever algumas teses, inicialmente apresentadas por Aguiar e Silva (1998), no sentido de ampliá-las a um novo contexto educacional. Das teses adaptadas e atualizadas pela autora, destacamos as que mais se aproximam dos objetivos traçados para este trabalho e que nos ajudam a pensar a literatura na escola. Entendemos, dessa forma, com Dalvi (2013), que “centralidade do texto literário no ensino” deve ser uma premissa e não um apêndice de conteúdo, primando pela literatura que desafie, instigue e provoque por seu caráter singular, criativo, inovador, para que, assim, mereça o investimento do tempo escolar. Com isso, a escola estará garantindo a apropriação de estratégias textuais para o fortalecimento do leitor. Ao fazer isso, o processo de ensino se torna mais relevante, pois amplia a forma de interação com outras obras, como é o caso da proposta desta pesquisa, em que, após percebermos que as estratégias textuais do gênero fantástico não estavam desenvolvidas satisfatoriamente, inclinamo-nos a investir o tempo e o espaço escolar para elaborar uma proposta interventiva que promovesse tal aquisição.

Outra proposição que destacamos da autora diz respeito à “liberdade de leitura, sem confusão e relaxo interpretativo” (DALVI, 2013, p. 79). Neste sentido, as hipóteses e juízos sobre o texto são decorrentes de uma leitura situada sócio-historicamente por um sujeito crítico, o que impossibilita uma leitura única. O que se ressalta, neste caso, é que a interpretação compartilhada em sala de aula deve ser validada pelo próprio grupo, pois isso “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). É importante destacar que esse processo interpretativo perpassou todo o trabalho desenvolvido por meio da mediação do professor. Um exemplo é no instrumento diagnóstico I, nos momentos em que o aluno apresentava sua resposta e o professor a reformulava em forma de pergunta, devolvendo-a para a turma, no sentido de validar ou não a perspectiva adotada. Exemplo de destaque pode ser retomado do momento em que o aluno enuncia a resposta “o menino desceu da cama rápido” e o professor remete a pergunta à turma, ou seja, se todos concordam com a resposta dada; nisto, a turma se manifesta sobre a impossibilidade de tal fato devido a posição da cama junto à parede, fazendo com que o próprio aluno que apresentou a resposta anteriormente reveja sua interpretação. O professor, neste processo, é fundamental, não no sentido de “dar as respostas” ao aluno, mas de promover os caminhos para que este interaja, de fato, com o texto. Esta concepção, com a qual concordamos, orientou a formulação das dinâmicas de leitura propostas no Caderno Pedagógico, em que a validação interpretativa é feita pelo grupo. Assim como nas propostas de escrita das dinâmicas, em que a validação deve ser feita em razão da coerência com a narrativa.

Uma proposição também relevante para o trabalho se relaciona à “defesa radical da formação de sujeitos leitores, em detrimento da autoridade de quem quer que seja” (DALVI, 2013, p. 79). É relevante, então, pensar na formação de uma identidade de leitor, ou seja, aquele que consiga mobilizar sua memória, sua experiência, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários de forma que os faça intervir em seu processo de leitura. Para isso, é necessário, conforme a autora, que as emoções e os afetos não sejam asfixiados no ato da leitura “por matrizes ou grades de leitura ou por modelos analíticos interpretativos de aplicação mecânica”. (DALVI, 2013, p. 80). Isso porque, de acordo com essa visão, não há uma forma de dissociar o pensar e o sentir quando se trata da formação de um sujeito, isto é, ao construir conhecimentos, as emoções e os afetos serão partes inerentes do processo. A vantagem disso é que, segundo a autora, as opiniões, crenças e valores do leitor passam a ser interpelados pelo texto e vice-versa.

Por fim, mencionamos a proposição sobre “a parcimônia, a clareza e o rigor no uso de terminologias, mostrando sua operacionalidade na leitura de textos literários.” (DALVI, 2013, p. 81). A delimitação de categorias literárias, deste modo, deve ter como parâmetro aquilo que é proeminente e esteticamente significativo dentro de determinadas obras ou conjunto de obras. Por exemplo, em textos em que há predominância de aspectos paralelísticos, metafóricos, metonímicos e estes são estratégias constitutivas de determinado gênero literário, torna-se indispensável compartilhar dessas nomenclaturas

com os alunos, mostrando sua utilidade e contribuição para o processo de leitura. Neste sentido, destacamos a importância da etapa de sistematização do gênero fantástico, momento de se apresentar aos alunos alguns conceitos e sua funcionalidade na narrativa. Cumpre frisar que essa etapa torna-se relevante após a vivência da leitura do texto literário, pois é nesse momento que faz sentido para o aluno aquele saber literário, tendo ele, assim, condições de internalizar tais conceitos.

Ressaltamos, no entanto, com base em Rezende (2013), que a resistência por parte dos alunos à leitura é pouco relevante diante de outras questões, como, por exemplo, a leitura de fragmentos no livro didático. Um dos problemas que envolve a leitura literária, nesta perspectiva, encontra-se no espaço e tempo restritos na esfera escolar para uma leitura efetiva das obras, que contemple as proposições acima. Para que isso seja feito de modo mais adequado, Rezende (2013) explica que é importante considerar algumas dimensões do processo de leitura, das quais ela cita as desenvolvidas por Jouve (2002), com base em Gilles Thérien, e que são, “perfeitamente escolarizáveis”, a saber:

- é um processo neurofisiológico, “uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação” (p. 18);
- um processo cognitivo, em que a leitura “solicita uma competência. O texto coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura” (p. 19);
- Um processo afetivo, e destaca a importância das emoções que “estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção” (p. 19);
- (...) – Um processo simbólico: “O sentido que se tira da leitura vai se instalar imediatamente no contexto cultural em que cada leitor evolui. [...] A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo, quer os recuse, quer os aceite” (p. 22). (REZENDE, 2013, p. 110).

Do que foi exposto até o momento, podemos afirmar que a questão que envolve a relação escola e literatura deve centrar-se em como elaborar estratégias adequadas de escolarização do texto literário de forma a construir percursos, sob a mediação do professor, para que o aluno consiga interagir satisfatoriamente com o texto. O professor deve ter ciência de como se desenvolve o processo da leitura e a partir disso estabelecer práticas de ensino de modo a ampliar a experiência estética dos alunos.

2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

O termo “letramento” não é novo, mas emerge dentro de um contexto social em que apenas saber ler e escrever, ou seja, ser alfabetizado, não é suficiente para responder

às exigências sociais de uso da língua, em outras palavras, saber usar a língua conforme o que é esperado do sujeito em dado contexto. Letramento, neste sentido, é entendido como um conjunto de práticas que tem como objetivo:

o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (SOARES, glossário CEALE)

As problematizações sobre a heterogeneidade das práticas sociais letradas em nossa sociedade fizeram com que surgisse a necessidade de pluralização do conceito de letramento. Isso porque cada prática social apresenta particularidades no uso da linguagem, implicando uma forma de letramento também particular. A partir dos estudos de Barrton e Hamilton e Brian Street, o conceito de letramento deixa de se relacionar apenas às habilidades individuais de ler e escrever para ser pluralizado em virtude dos diversos contextos e meios sociais em que tais habilidades são solicitadas. Em outras palavras, cada prática social é mediada por conjuntos de textos com características específicas e modos de ler distintos, o que implica em capacidades, conhecimentos e processos de interação também específicos. Com isso, o conceito de letramento se abre para incorporar as diversas práticas e objetos que delimitam o uso da escrita em nossa sociedade, como, por exemplo, participar de *lives*, fazer negócios, ir ao cinema. Essa concepção faz surgir novas designações, como “letramentos múltiplos” e “multiletramentos”, as quais abarcam outras formas textuais, além da escrita, e também outros canais de comunicação e mídias digitais e/ou virtuais. Dessa forma, os letramentos configuram o modo como os sujeitos respondem às variadas exigências que o mundo contemporâneo apresenta.

A ampliação do conceito de “letramento” para “letramentos” e também “múltiplos letramentos” permite pensar a literatura também como uma prática social, dentre diversas que fazem uso da escrita, no caso particular da literatura, exercida por aqueles que interagem constantemente com o universo literário. Dessa forma, o letramento literário é definido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON & PAULINO, 2009, p. 67). Um sujeito letrado literariamente seria, então, aquele que “cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos

culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler” (PAULINO, 2001, p. 118). Neste sentido, um sujeito que saiba dialogar com os textos literários, compreendendo a diversidade de expressões estéticas e os modos de leitura implicados em cada gênero literário.

Dentre as implicações de se tomar o letramento literário como uma prática, destaca-se o caráter de contínua transformação dos sujeitos por meio do desenvolvimento de habilidades que são requisitadas na leitura e escrita de textos literários. Isso porque se trata de apropriação da linguagem, um ato de incorporação, de tornar próprio os sentidos construídos da leitura literária durante a vida do sujeito. Além disso, no sentido de apropriação, cumpre frisar que não se trata da literatura como um conjunto de textos, mas como “um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos” (COSSON & PAULINO, 2009, p. 68).

A singularidade do letramento literário diz respeito à intensa interação verbal que a apropriação da literatura demanda. Isso porque a literatura permite aos sujeitos experienciar outras formas de pensamentos, sentimentos e a possibilidade de viver o outro por meio da linguagem. Em outros termos, quer dizer que parte do desenvolvimento humano acontece na relação de alteridade, em que os sujeitos cooperam entre si e desenvolvem os conhecimentos de forma partilhada.

Além da intensa interação, há algumas particularidades do texto literário que devem ser consideradas no processo de leitura literária. Zappone (2007), neste sentido, explica que o texto literário tem um traço fundamental que deve ser posto em evidência no processo de letramento literário, que é o caráter de “ficcionalidade”. Sobre isso, a autora cita Hansen (2005), para o qual as asserções do texto literário

não implicam a identidade entre o discurso e a materialidade das coisas e dos estados de coisas figurados nela. A materialidade das coisas é posicionada, situada, perspectivada ou dramatizada: o texto efetua uma materialidade auto-referencial ou pseudo-referencial, pois a existência real das coisas ou eventos representados nele não é pertinente para sua significação. (HANSEN, 2005, p. 19 apud ZAPONE, 2007, p. 52)

Outro traço particular do texto literário diz respeito à “literariedade”, definida da seguinte forma:

[...] a literariedade é construída quando variações narrativas ou estilísticas desfamiliariam surpreendentemente os referentes convencionalmente estabelecidos e instigam transformações

reinterpretativas de um conceito ou sentimento convencional. (MIALL; KUIKEN, 1999, p. 2 apud COSSON e PAULINO, 2009, p. 68)

A ficcionalidade do texto literário é um aspecto importante a ser considerado na leitura literária, visto que nisto consiste a diferenciação desse tipo de texto com os textos de caráter referencial. A materialidade da linguagem literária não implica a existência real das coisas, o que possibilita formas de significação particulares à literatura em que o modo de construção da linguagem é o que favorece a construção estética. A “literariedade”, por sua vez, é o que permite a abertura do texto literário para interpretações singulares.

Neste sentido, Iser (1996) explica que os signos icônicos de textos ficcionais concretizam uma organização de significantes que servem menos para a designação dos significados do que para apresentar as instruções para a produção de significados. É por isso que o texto ficcional exige imperiosamente um leitor, visto que “o texto é mera virtualidade, que se atualiza apenas no sujeito” (ISER, 1996, p. 123). O texto ficcional visto, então, como forma de comunicação, apresenta-se em primeiro lugar como uma relação de leitura dialógica. Como no texto ficcional, essa situação não é dada de antemão, devendo, portanto, trazer os elementos que permitem a constituição de uma situação. A relação dialógica, neste sentido, permite que o leitor preencha os vazios, inserindo suas representações nesse processo.

Dentre os elementos que permitem a construção de uma situação dialógica, destacamos o conceito de *repertório*, que para Iser não se restringe apenas a textos de outras épocas, mas, de forma ampla, envolve as normas sociais e históricas que fazem parte do contexto em que o texto emerge. Segundo o autor, as normas sociais e as tradições, no texto ficcional, tornam-se um polo de interação. Nas palavras do autor:

Elas se separam de seu contexto original e assumem outras relações sem que percam por completo as originais. Essa relação deve de certo modo permanecer para que funcione como pano de fundo sobre o qual se erige o novo uso. Desse modo, os elementos do repertório assumem, ao mesmo tempo, formas diferentes no texto. [...] Por isso o elemento do repertório não é plenamente idêntico nem a sua origem, nem a seu uso, e à medida que tal elemento perde sua identidade, o aspecto individual do texto se revela. (ISER, 1996, p. 130-132)

Segundo essa premissa, para que haja interação, deve haver um grau de definição do repertório que seja comum ao texto e ao leitor, mas que também não coincidam totalmente, ou seja, caso o repertório seja muito familiar ou muito distante, a comunicação não é efetivada. Portanto, buscar elementos significativos, no repertório que traz o

discente, diante do ambiente ficcional tem a intenção de gerar uma comunicação dialógica do aluno – leitor em potencial – com o texto literário.

Neste ponto, cumpre fazer algumas ponderações sobre os termos “letramento literário” e “leitura literária” de forma a perceber com mais clareza as formas de se trabalhar com a literatura na escola. Entendemos, com Corrêa (2016), que a leitura literária se efetiva no momento em que o leitor estabelece um pacto de leitura ficcional com os textos. Isso se consolida por meio de atividades que promovem um envolvimento do sujeito-leitor com a obra artística, tendo em vista a experiência estética, de modo que ele possa apreciar o objeto artístico em sua plenitude. Já o letramento literário vai além da leitura literária na medida em que é um processo sistemático de formação de leitores que ultrapassa a esfera escolar, de forma que amplie o repertório dos jovens leitores suficientemente para que eles possam apreciar construções estéticas, escolhendo leituras que façam parte de sua vivência.

A promoção do processo de letramento literário, com vias de fato para sua efetivação, deve ter como meta a formação de um sujeito que tenha condições de articular a linguagem com competência para interagir com a literatura em suas mais diversas manifestações e de acordo com seus objetivos. Os itinerários para a efetivação do letramento literário podem ser diversificados, mas como parâmetro, conforme Cosson e Paulino (2009), quatro práticas são fundamentais para a formação do leitor de literatura. A seguir, tratamos de cada uma delas.

A primeira prática que ajuda a concretizar o letramento literário na escola é o estabelecimento de uma comunidade de leitores, assegurando a participação ativa do aluno na vida literária, assim como, conseqüentemente, sua condição de sujeito. Ou seja, é uma prática em que a interpretação dos alunos é construída de forma coletiva, sendo valorizado seu modo de pensar e fazer sentido. Neste caso, não é a voz do professor que sobressai, mas uma voz coletiva que constrói um percurso interpretativo por meio da condução do professor, que, nesta relação, é um leitor experiente. De forma a transpormos essa prática em sala de aula, a experimentação da leitura que propomos nas atividades do Caderno Pedagógico firma-se no compartilhamento das interpretações. Os questionamentos sobre o texto não se encerram na figura do professor, mas a própria turma é que indica quais interpretações devem ser validadas. Isso consta, por exemplo, na primeira dinâmica, ao propormos os momentos de discussão entre os membros do grupo para que eles possam avaliar a coerência das hipóteses elaboradas e, após isso, compartilhem com a turma o entendimento do grupo.

Além disso, é importante que os alunos percebam que a literatura é algo que pode estar próximo da sua comunidade em formas que expandem o literário, como, por exemplo, em *games*, músicas, filmes etc. Isso faz com que o aluno amplie e consolide a relação com a literatura, de forma que ele perceba o sistema literário de forma integrante à sua vida, propiciando a participação deles em manifestações artísticas diversas. Por exemplo, ao perceber que existe uma linhagem de vampiros e monstros que conectam personagens tradicionais da literatura, como Drácula, de Bram Stoker, Cthulhu, de Lovecraft, entre outros, ao mundo contemporâneo dos jogos e séries, o aluno constrói uma rede de sentidos que conectam as obras.

Tanto a construção de comunidades de leitores, quanto a aproximação entre os alunos e a literatura, estão interconectadas a outra prática de efetivação do letramento literário, que, no caso, é a mediação do processo de leitura e escrita. A mediação da leitura constitui-se como uma intervenção crítica por um leitor experiente. Neste trabalho, o professor deve construir percursos para diagnosticar as defasagens dos alunos, no que diz respeito à mobilização de conhecimentos para a leitura proficiente do texto literário, e, com isso, construir estratégias para ampliar o repertório cultural dos alunos. Isso é desenvolvido, por exemplo, na seleção das obras que o professor elege como significativas para o letramento, tendo em vista os aspectos que se planeja abordar do literário. Como já foi dito, o letramento não é uma prática que ocorre somente no espaço escolar, mas é nesse espaço que esse processo é sistematizado e organizado para cumprir o objetivo de formar alunos que saibam falar sobre o que leem, posicionar-se criticamente sobre o universo estético e que construam, na escola, a bagagem cultural necessária para serem sujeitos plenos.

A quarta prática refere-se à escrita literária em sala de aula. Sendo que o objetivo de promover a interação dos alunos com a prática escrita e com o universo literário é fortalecer a autoria dos alunos de modo que eles experimentem na linguagem diversas formas de expressão e estratégias para produção de sentidos. A linguagem literária, neste caso, é repleta de possibilidades para que o aluno crie um diálogo com textos, autores, personagens, criando significados em rede. De forma a construir esse tipo de prática em sala de aula, propomos no Caderno Pedagógico algumas dinâmicas de escrita, como, por exemplo, a descrição da fotografia de Fabiojunio, em que o aluno, ao escrever, deveria manter o tom que estava sendo desenvolvido pelo narrador de forma coerente com o texto.

2.4 DA HESITAÇÃO E INCERTEZA: O FANTÁSTICO

A mão de um macaco, *souvenir* que parece capaz de realizar desejos. Formigas que, aparentemente, reconstroem um esqueleto à noite. Uma jovem com ares esquizofrênicos vê fantasmas atormentando seus pupilos. Cartas enviadas de um local, que, ao que tudo indica, inexistente no presente, com fotografias fantasmagóricas. Batidas na janela que podem indicar o vento e nada mais. Todas estas são narrativas construídas com base em um evento improvável, incomum, incoerente com a realidade exterior, como é conhecida, fazem com que o leitor real experimente o sentimento de medo, derivado da incerteza e hesitação diante da tentativa de resolução de tal acontecimento insólito.

Como forma de compreender a estrutura e a funcionalidade dessas narrativas, conhecidas em geral por fantásticas, diversos pesquisadores empreenderam-se em formular preceitos que tornaram possíveis a elaboração de generalizações sobre enredos em que o acontecimento insólito é engendrado. Em uma vertente, temos os trabalhos de Todorov (2008), que entende as narrativas fantásticas como um gênero literário; outras vertentes, como, por exemplo, nos estudos de Prada Oropeza (2006), o fantástico é entendido como um modo discursivo. Cabe destacar que não é objetivo da presente pesquisa analisar uma teoria ou outra, mas ressaltar o que cada uma delas pode oferecer de elucidações para a compreensão do fantástico na literatura. Em ambos os casos, uma das premissas do gênero fantástico é o sentimento de medo causado no leitor.

O medo é um mecanismo de proteção intimamente ligado ao instinto de sobrevivência humana. Conforme França *et al* (2015, p. 7), “sendo uma emoção relacionada aos nossos instintos de sobrevivência, a experiência do medo vem quase sempre acompanhada da consciência de nossa finitude.” Essa emoção, tão intensa, está presente na mentalidade dos povos desde a antiguidade e se estabelece principalmente na relação entre o homem e o desconhecido, povoando o imaginário das civilizações com monstros, fantasmas, espíritos, bruxas, entre outros elementos que ameaçam a existência humana. Na literatura, o medo pode figurar de diversas maneiras, seja como um efeito estético, experimentado por meio da leitura, seja como elemento estruturante de um gênero literário, em que categorias literárias são engendradas de forma a criar o terror. Ainda conforme os autores,

As emoções relativas à autopreservação são dolorosas quando estamos expostos às suas causas, porém, quando experimentamos sensações de perigo sem que estejamos realmente sujeitos aos riscos, isto é, quando a fonte do medo não representa um risco real a quem o experimenta,

entramos no campo das emoções estéticas. Tais sensações são capazes de produzir prazeres peculiares (catarse, sublimidade), sobre os quais os Estudos Literários vêm refletindo há séculos. (BARROS, FRANÇA, COLUCCI, 2015, p. 7)

A fim de organizar a apresentação deste texto, trataremos primeiramente do fantástico, como gênero literário, e, em seguida, dos elementos discursivos da narrativa fantástica.

Antes de tratarmos propriamente da literatura fantástica, nos termos de Todorov (2008), faz-se necessário entender o que se concebe como um gênero literário na visão deste autor. É por meio da concepção de gênero que se busca evidenciar o que é recorrente em determinado conjunto de textos, ou seja, as regras de composição que fazem com que alguns textos tenham aspectos semelhantes entre si. Contrapondo-se aos questionamentos sobre a necessidade de se conhecer todas as obras para só então ter-se legitimidade para elaborar proposições sobre a organização de um gênero, Todorov (2008) explica que os procedimentos científicos não exigem a observação de todas as instâncias de um fenômeno para que se tenha condições de descrevê-lo. Dado que, a explicitação de certo número de elementos comuns, quando constituem uma particularidade orgânica da matéria observada, torna possível a elaboração de hipóteses legítimas e coerentes dentro de um quadro teórico. O que é relevante nestes procedimentos não é a quantidade de fenômenos observados, mas a “coerência lógica da teoria” (TODOROV, 2008, p. 8). Um gênero literário é, então, aquele que engloba determinado número de textos que podem ser agrupados segundo as regularidades e leis gerais que apresentam entre si.

As bases teóricas adotadas por Todorov (2008), que fundamentam o entendimento dos gêneros dentro do estudo da literatura, relacionam-se ao valor individual das obras e à movimentação destas dentro de um campo maior. O autor começa defendendo a tese de que as obras, ao contrário de serem produtos inéditos da inspiração individual, ligam-se a outras obras do passado, seja aproximando-se delas, seja distanciando-se. Um segundo aspecto para o entendimento do gênero consiste em assumir que o texto é a materialidade de uma combinação de possibilidades, que preexistem no campo da virtualidade, ou seja, “combinatória constituída pelas propriedades literárias virtuais” (TODOROV, 2008, p. 11). É nesse sentido que a liberdade individual é questionada na constituição das obras, visto que, a linguagem movimenta-se na abstração e no genérico, ou seja, as escolhas linguísticas implicam, de certa forma, em uma rede de restrições, que determinados elementos são possíveis e outros não em determinados textos. Isso quer dizer que “o discurso literário se produz e se desenvolve segundo estruturas que só pode realmente

transgredir porque as encontra, ainda hoje, no campo de sua linguagem e de sua escritura.” (GENETTE apud TODOROV, 2008, p. 12). O gênero, nessa perspectiva, não é a obra, mas é o que possibilita a sua existência, nas palavras de Todorov (2008), “as estruturas literárias, portanto os próprios gêneros, situam-se a um nível abstrato, independente do das obras”. Com base neste entendimento, buscaremos analisar quais aspectos do fantástico devem ser evidenciados de modo a caracterizá-lo como gênero literário

Um exemplar que favorece o entendimento inicial da literatura fantástica pode ser encontrado no conto clássico de W. W. Jacobs, “A mão do macaco”. A narrativa apresenta a família White, que vive em um lugar afastado e “desagradável”, e a inesperada visita de um antigo conhecido que vinha da Índia. Em meio às histórias de viajante, o visitante é interpelado pela curiosidade do Sr. White sobre a mão de um macaco. Após advertir a todos sobre os perigos que poderiam advir, começa a contar a história que envolve a pata de um macaco e seu poder para realizar desejos. A ressalva feita pelo visitante é que, a cada pedido realizado, algo de valioso seria tomado em contrapartida. Ao fim da noite, tomado por um descaso, por se crer nisso, e em meio a ironias da esposa e do filho Herbert, o pai faz o pedido de duzentas libras. Nisso, um grito: “ela se moveu”, diz o pai. O leitor, a partir desse acontecimento insólito, adentra o fantástico. Isso porque tal acontecimento pode ser explicado de duas formas: ou o pai imaginou sentir a mão do macaco se mexer ou a mão do macaco realmente se mexeu. Em outras palavras, há duas explicações possíveis para tal fato: uma delas, segundo as leis naturais, implica na aceitação de que se trate de uma confusão mental que levou o pai a acreditar que a pata do macaco se mexeu; e outra, segundo leis sobrenaturais, ocorreu um evento mágico no momento do pedido e a mão realmente se mexeu. Para Todorov (2008), aqueles que percebem o acontecimento estranho devem optar por uma das duas soluções possíveis. Ou o fato insólito é produto da imaginação, sonho, delírio e as leis deste mundo não foram alteradas; ou o acontecimento ocorreu e é parte integrante de uma realidade que não conhecemos e, nesse caso, monstros, vampiros, fantasmas e outras criaturas mágicas existem. Mas é na impossibilidade, na incerteza de uma resposta que ocorre o fantástico, nas palavras do autor, “a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, em face de um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2008, p. 31).

No conto “Crianças à venda: tratar aqui”, a construção da narrativa fantástica inicia-se com uma série de acontecimentos, que, tomados de forma isolada, não contradizem as leis da natureza, mas sua acumulação causa estranhamento. No conto, a

resolutiva de Marialva vender os filhos é algo natural; o recebimento de fotografias do filho com dinheiro também não é algo estranho; mas a recorrência no recebimento das fotos e a mudança de aspecto sombrios que a figura de Fabiojunio vão adquirindo demonstram que há algo incomum acontecendo. Seguindo na narrativa, há um acontecimento que a razão não pode mais explicar; a última fotografia mostra Fabiojunio, com os olhos furados. A partir disso, Simara, a irmã, consegue a ajuda de dois padres para resolver a questão. A situação se complica quando um dos padres alerta Simara sobre o que eles poderiam encontrar no lugar do endereço das cartas. Apesar da advertência de que não havia casa naquele lugar, todos decidem ir. Ao chegar, Simara se vê diante de um casarão em ruínas semelhante ao que aparecia nas fotos. Ao fundo, Simara encontra um cemitério, sete túmulos e a fotografia do irmão em um deles com data de “uma semana atrás”. Neste ponto, nos questionamos, como leitores reais, se Fabiojunio está morto com base na fotografia do túmulo, se Fabiojunio ainda estaria vivo com base na última fotos recebida pela mãe. Por fim, uma última fotografia é recebida, como uma pista textual que evidencia o fantástico. Ao retornar para contar o que sabe à mãe, essa lhe mostra uma foto. Nela está Simara, em um grande jardim, onde seria o cemitério. Juntamente com a foto, uma carta dizendo que a buscariam para morar junto com Fabiojunio. Neste desfecho, hesita-se ao examinar sob a ótica natural – poderia tratar-se de tráfico de órgãos, evidenciados pelas quantias de dinheiro e pelos olhos furados – e sob a ótica sobrenatural – aqueles seres são entidades e as crianças são sacrifício humano, podendo ser um dos padres um representante que executa as ações. Ainda assim, tais hipóteses não podem ser tomadas como conclusivas, já que o texto não fornece ao leitor a certeza dessas justificativas. É essa a fórmula que resume o espírito do fantástico, pois “a fé absoluta como a incredulidade total nos levam para fora do fantástico; é a hesitação que lhe dá vida.” (TODOROV, 2008, p. 36).

A primeira questão que envolve o fantástico, nos termos de Todorov, é, então, a hesitação. Porém, conforme o autor, é preciso clarificar esta ideia para compreender as nuances de hesitação, ou seja, a quem cabe hesitar, se o personagem, se o leitor, se ambos. Retomando o exemplo do conto de Jacobs, passa-se a noite e no dia seguinte todos riem da bobagem da noite anterior em meio ao ar de tranquila normalidade da manhã. Menos o pai, que relembra os dizeres de Morris sobre “as coisas acontecerem tão naturalmente [...] que, se quisermos, podemos atribuí-las à coincidência”. Percebemos, aqui, que o personagem ainda hesita sobre o acontecimento, tendo que escolher entre duas interpretações, ao longo da narrativa. Conforme Todorov (2008), se o leitor fosse alertado

sobre o que viria a seguir, de forma clara, a situação seria diferente e o fantástico estaria comprometido. Continuando a narrativa, o filho Herbert sai para o trabalho e pede, em tom irônico, que o pai não gaste todo o dinheiro antes que ele volte. Enquanto a mãe se despede do filho, segue-se a discussão em que o pai diz que a mão do macaco se mexeu e a mãe rebate comentando “você pensou que se mexeu”. Nisso, a mãe observa uma movimentação diferente do lado de fora da casa. Tratava-se de um representante da empresa em que Herbert trabalha. Em meio à aflição da mãe e à tentativa do pai de acalmá-la, ela pergunta “ele está ferido?”, ao que o outro responde “muito ferido”, “mas já não sofre mais”. Eximindo-se de qualquer responsabilidade pelo acidente ocorrido, a empresa dignificou-se, “em agradecimento aos serviços prestado”, a oferecer à família a soma de 200 libras. Neste ponto da narrativa, a hesitação, que antes era experimentada somente pelos personagens, passa a ser integrada também pelo leitor, que diante desse acontecimento também hesita se se trata de coincidência do destino ou da realização do pedido. O fantástico necessita da integração do leitor no mundo das personagens, isto é, o próprio leitor tem uma percepção ambígua dos acontecimentos narrados. Sendo assim, conforme Todorov (2008) a primeira condição do fantástico é a hesitação do leitor, não o leitor real, mas uma “função” de leitor implícita no texto.

Ponderando-se, não mais sobre o leitor em relação ao mundo das personagens, mas voltando-se para a prática da leitura, há um novo perigo, conforme Todorov (2008), que ameaça o fantástico, situado no nível da interpretação. Por exemplo, há narrativas, como as fábulas, em que o leitor não se interroga sobre a natureza dos fatos, sabendo que não se deve tomá-los ao “pé da letra”. Em outros termos, sabemos, como leitores, que as palavras devem ser tomadas em sentido alegórico. Semelhantemente, o texto poético, caso não se respeite seu modo de leitura, poderia ser julgado como fantástico. Nesse sentido, delimita-se o fantástico não somente pela hesitação do personagem e do leitor, mas também por uma maneira de ler, que não é nem poética nem alegórica.

Enfim, são três condições a serem preenchidas para satisfazer o fenômeno do fantástico, segundo Todorov (2008). Primeiramente, é preciso que o leitor considere o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural. Após isso, a hesitação pode ser experimentada por alguma personagem e, dessa forma, o leitor implícito é confiado a uma personagem, neste caso, a hesitação está representada e torna-se um dos temas da obra. Por fim, é importante que o leitor real adote certa atitude com relação ao texto em que recuse uma interpretação poética ou alegórica. O autor completa que a primeira e a

terceira condições são inerentes ao gênero fantástico, já a segunda não se faz necessária, mas pode ser satisfeita.

Além dessas premissas gerais, o fantástico é marcado no texto, por meio de aspectos verbais, de que Todorov (2008) chama “visões” do fantástico, mais precisamente, uma “visão ambígua”, como coloca o autor. A segunda característica pode ser vista nos aspectos sintáticos da narrativa, na medida em que as apreciações feitas pelas personagens sobre a narrativa se formam na trama da história. Enfim, a terceira condição transcende a categoria de aspectos textuais para ser compreendida de forma geral em que escolhas e modos de leitura são feitos.

Tanto a visão ambígua como os aspectos sintáticos na literatura fantástica colaboram de forma a criar a hesitação. O fantástico dura o tempo de uma hesitação, que é comum ao leitor e à personagem, os quais devem decidir se o que percebem depende ou não da realidade, tomada de forma ampla. Quando, no fim da história, o leitor ou mesmo a personagem resolvem optar por uma ou outra solução, saem, desse modo, do fantástico. Assim, se ele resolve que as leis da natureza permanecem imutáveis e permitem explicar os fenômenos descritos, conforme Todorov (2008), diz-se que a obra se liga a outro gênero – o Estranho. Se, por outro lado, decide que novas leis da natureza devem ser admitidas para explicar o fenômeno, entra no gênero maravilhoso. Porém, destaca o autor, é falso dizer que o fantástico só exista como parte de algumas obras. Há textos, citando “A volta do parafuso”, de Henry James, em que a ambiguidade permanece até o fim e além. De toda forma, o exame do fantástico não pode excluir a imbricação com os gêneros Estranho e maravilhoso com os quais faz fronteira.

Analisando mais de perto as fronteiras entre os gêneros fantástico, Estranho e maravilhoso, Todorov (2008) entende que há, entre eles, um lugar transitório composto por gêneros que não se enquadram totalmente no aspecto de cada um dos grupos. Esse contínuo pode ser representado nas seguintes subdivisões: Estranho puro, fantástico-estranho, fantástico-maravilhoso e maravilhoso puro; o fantástico puro seria representado por um pequeno espaço entre o fantástico-estranho e o fantástico-maravilhoso, correspondendo à perfeita natureza do fantástico, qual seja, a fronteira entre dois domínios vizinhos.

Ao apoiar o fantástico como discurso narrativo literário, reflete-se sobre a interação entre os sujeitos da produção e da recepção e os efeitos de sentido decorrentes dela. No que diz respeito à interação, a intencionalidade discursiva será

a promoção da incoerência entre duas ordens representadas – física e metafísica; empírica e metaempírica – no nível diegético, sem, contudo, ferir a verossimilhança narrativa interna, de que o texto precisa para preservar sua existência lógica, na condição de discurso. (GARCIA, 2017, p. 115).

No caso do fantástico, o efeito de sentido será de inquietação frente à incoerência instaurada na narrativa.

Flavio Garcia (2017), leitor de Prada Oropeza (2006), apresenta-nos, deste autor, os “elementos de la discursivización”, a saber, “temporalización”, “espacialización”, “actorialización” e “niveles de relación pragmática”, para demonstrar que a construção insólita destas categorias são estratégias fundamentais na literatura fantástica, não importando se pensada como gênero ou como modo discursivo. O fantástico, na perspectiva de Oropeza (2006), conforme a leitura de García (2017) é visto como “conjunto de vertentes, cujo traço de aproximação entre seus elementos constitutivos seria a presença do insólito, manifestado em uma ou mais categorias narrativas.” (GARCÍA, 2017, p. 114).

A “temporalización”, como estratégia da narrativa fantástica, é um fator determinante conforme Oropeza (2006). No universo do fantástico há uma violação das expectativas do leitor real em relação à cronologia dos acontecimentos, ou seja, subverte-se as sequências lógicas do tempo e “corrompem a pretensa segurança que o ser humano tem do devir” (GARCIA, 2017, p. 119). O conto “Crianças à venda” explora a subversão do tempo da narrativa como forma de arquitetar o fantástico. Nessa narrativa, a família que adota Fabiojunio e que envia a cada mês uma foto e mais dinheiro é a mesma que, ao final da narrativa, parece estar morta há mais de cinquenta anos. O leitor se questiona neste ponto da narrativa, como é possível essa ambiguidade temporal e, como não há resposta, permanece na incerteza dos fatos.

A “espacioalización” diz respeito aos espaços físicos da narrativa em que se desenvolvem as ações dos personagens. A relação do espaço com a construção do fantástico acontece na medida em que a lógica, conforme a expectativa do leitor, é rompida, ou seja, no mundo como o conhecemos há limites intransponíveis e qualquer “entrecruzamento de espaços distintos na narrativa, rompendo as fronteiras físicas naturais” (GARCÍA, 2017, p. 119) produzem um efeito insólito. No conto “Crianças à venda”, exemplo desse entrecruzamento de espaços pode ser observado nas descrições sobre o casarão em que Fabiojunio passa a viver. Nas fotografias, vemos o garoto em um grande espaço, com mobílias luxuosas e soturnas. Quando Simara decide ir até este

mesmo lugar, encontra um casarão em ruínas, sem móveis e abandonado. Essa falta de correspondência lógica entre o que deveria ser o mesmo espaço rompe com as fronteiras físicas do natural na perspectiva do leitor real.

A “actorialización” diz respeito à caracterização dos seres na narrativa. Os seres podem ser entendidos como as personagens, sejam humanas ou humanizadas. A construção fantástica dessa categoria acontece na medida em que se instaura alguma dúvida quanto à caracterização dos personagens. O conto de Rosa Amanda constrói esse tipo de dualidade por meio da personagem de Fabiojunio. Quando percebemos que este personagem está em uma fotografia com os olhos furados e depois entendemos que ele está morto, surge a dúvida se se trata de um morto-vivo ou algo do tipo. A mudança na apresentação deste personagem, a transformação dos aspectos fisionômicos, de forma insólita, não nos permite saber em que plano da existência ocorrem as ações, se no mundo dos vivos ou dos mortos.

Por fim, os “niveles de relación pragmática” têm relação com as referências ao mundo real. Na narrativa fantástica, os acontecimentos insólitos fragilizam “a coerência entre uma mimesis de primeiro plano, comprometida com o sistema real-naturalista, e uma mimesis que se pode dizer de segundo plano, rompendo com – ou corrompendo – o sistema de percepção real-naturalista” (GARCÍA, 2017, p. 130). Este entendimento é o mesmo de Todorov, que diz “num mundo que é bem o nosso, tal qual o conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mundo familiar” (TODOROV, 2008, p. 148). O conto citado trabalha sob esse prisma principalmente no momento em que Simara retorna para casa. A viagem de volta demora dois dias e neste tempo chega outra carta com uma fotografia em que a garota está vestida com roupas que não são as dela e está em pé nos fundos da casa, onde havia o cemitério, embora a foto não o mostrasse.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICO

A metodologia adotada neste trabalho vincula-se aos estudos sobre a pesquisa-ação. Conforme a professora Bortoni-Ricardo (2008), este método de pesquisa desenvolveu-se a partir da estruturação do paradigma Interpretativista da ciência, iniciado nos anos de 1920, por pesquisadores da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno e Jürgen Habermas. Tais pesquisadores propuseram as primeiras críticas ao Positivismo clássico e ao Neopositivismo. As críticas eram focadas na necessidade de considerarem-se algumas variáveis que a natureza quantitativa da pesquisa Positivista não contemplava, como, por exemplo, os fenômenos sociais dentro de um contexto. Dessa forma, o paradigma Interpretativista, que abarca métodos diversos, dentre eles a pesquisa etnográfica, a observação participante, a pesquisa-ação, entre outros, tem em comum a interpretação das ações sociais e o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social dentro de um contexto específico. Neste caso, a sala de aula é entendida como um espaço privilegiado em que a vivência dos professores é fundamental para se repensar práticas de ensino-aprendizagem focadas nas necessidades que cada turma apresenta.

3.1 METODOLOGIA

O que se concebe hoje como pesquisa-ação teve início, conforme Fagundes (2016), em um movimento de professores ingleses, comprometidos com a mudança do currículo escolar no ano de 1960. Nesse processo, os professores assumiram a prática em sala de aula como um contexto de construção de hipóteses sobre o modo mais adequado de levar seus alunos a vincularem o que aprendem na escola com práticas sociais nas quais se inseriam. No Brasil, conforme a autora, impulsionando a pesquisa-ação em educação, grupos de professores em formação continuada reclamavam a revisão de princípios teóricos em consonância com a realidade da Educação Básica. Em ambos os movimentos, o paradigma que envolve o processo da pesquisa-ação é o mesmo, qual seja, como aponta Nóvoa, “um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise.” (NÓVOA, 2001, p. 1). Percebemos, neste modelo de pesquisa, a tríade prática-teoria-prática, ou seja, o professor detecta e confirma inicialmente algo que não está adequado ou que seja problemático na turma; a partir disso, o professor reflete sobre o problema detectado, embasando-se em teorias sobre o tema e em outras pesquisas que

se tenham realizado sobre problemas semelhantes; tendo, agora, uma dimensão global do tema pesquisado, o professor tem condições de propor estratégias para superar a dificuldade apresentada pela turma, bem como avaliar a eficiência dos materiais autorais que foram produzidos.

No âmbito da pesquisa-ação educacional, o papel do professor-pesquisador é interpretar as ações que têm seu lugar em uma escola e/ou em uma sala de aula, questionando-se, como explica Bortoni-Ricardo (2008), com base em três perguntas. A primeira delas sobre o que está acontecendo no *lócus* de trabalho; a segunda, sobre o que as ações significam para as pessoas envolvidas no processo; por fim, como essas ações, que se originam no microcosmo da sala de aula, relacionam-se com dimensões de natureza macrossocial em diferentes níveis. Sob a ótica das análises, elas devem voltar-se para o processo das ações dos atores sociais envolvidos no trabalho, de forma que as respostas para essas perguntas ajudem a construir e aperfeiçoar teorias sobre organização social e cognitiva em sala de aula, pois esta “é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Como dito acima, observa-se que o professor-pesquisador não é apenas um usuário de conhecimentos produzidos por outros pesquisadores, mas também se propõe a produzir conhecimento, que visam à melhoria da prática escolar. Para Bortoni-Ricardo (2008), a vantagem deste tipo de trabalho é que ele resulta de uma teoria prática, isto é, é um conhecimento que influencia as ações práticas do professor, permitindo uma apropriação consciente do processo de ação-reflexão-ação, demonstrando o caráter cíclico que envolve a pesquisa-ação.

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social de base empírica, envolvendo participantes ativos e cooperativos, que buscam resoluções para problemas da situação observada. Esse tipo de pesquisa, no sistema educacional, pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência dos participantes, de forma que, mais que descrever ou avaliar os processos educativos, esses pesquisadores possam “produzir idéias que antecipem o real ou que delineiem um ideal.” (THIOLLENT, 2011, p. 85). A pesquisa-ação, por seu caráter processual, deve ter seus objetivos constantemente reafirmados e afinados no contato com a situação.

No âmbito educacional, conforme Tripp (2005), a pesquisa-ação torna-se uma estratégia de promover o engajamento dos sujeitos participantes de forma que eles possam construir e utilizar conhecimentos desenvolvidos no processo da pesquisa e possam utilizá-los para aprimorar o modo de ensinar e, com isso, também o aprendizado dos

alunos. Dessa forma, “aprimora-se a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 4). O ciclo da pesquisa-ação envolve planejar, implementar, descrever e avaliar uma prática de forma sistemática.

Outro importante apontamento de Tripp (2005) sobre os princípios da pesquisa-ação é que ela implica na tomada de consciência dos princípios que conduzem nosso trabalho, ou seja, é necessário ponderar sobre o que estamos fazendo e o porquê de estarmos fazendo de certa forma e não de outra. Isso nos leva a uma prática reflexiva que se converte em uma prática aprimorada.

2.2 LÓCUS DA PESQUISA

O *lócus* de pesquisa e intervenção é uma turma de 7º ano, do Ensino Fundamental II, localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais. A escola fica situada na região central da cidade e atende, hoje, a 860 alunos, entre o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação Especial. A escola tem uma estrutura física boa: 13 salas de aula, uma biblioteca de tamanho mediano, laboratório de química, sala de vídeo com capacidade para 50 pessoas, sala de informática com capacidade para 20 pessoas, refeitório com 6 grandes mesas, banheiros. A escola dispõe também de quadra para esportes, mas não é coberta.

As salas de aula não são equipadas com nenhum aparelho tecnológico, mas é possível agendar para se fazer o deslocamento do *datashow* para a sala de aula. Contudo, as salas não possuem cortinas para diminuir a luz do ambiente e também é difícil conseguir em espaço para projetar o *datashow*, dado que não se encontra espaço que não esteja com escritos e desenhos feitos à lápis e à caneta. A sala de vídeo é equipada com cadeiras, ventiladores, mesa, *datashow* e um *notebook*; é necessário fazer o agendamento para uso da sala, mas, devido a grande demanda, nem sempre é possível conseguir o agendamento de uma sequência de aulas para o bom desenvolvimento de um projeto. A sala de informática possui 20 computadores, em bom estado, mas, no momento, está sendo utilizada como sala de recursos para educação especial, visto que a escola não possui outra sala para esses atendimentos. A biblioteca tem seu acervo atualizado pelos programas PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Quanto à frequência à biblioteca, nós temos um problema, já que a bibliotecária também exerce a função de professor eventual e, quando está em sala de aula, substituindo algum professor, a

biblioteca fica fechada. Além disso, faltam algumas iniciativas de incentivo à leitura por parte da biblioteca escolar.

Há, na escola, quatro turmas para cada série do Ensino Fundamental (Turmas A, B, C e D) e três turmas para cada série do Ensino Médio (Turmas A, B e C), distribuídas nos turnos matutino e vespertino. As turmas comportam a média de 35 alunos e alunas. A cada início de ano letivo, estes alunos são enturmados pelos professores, que se reúnem e discutem qual turma cada aluno ficará. Há um discurso, da parte de alguns professores, de que as turmas do turno da tarde são mais “avançadas” em relação às turmas da manhã. Já houve um caso de uma mãe de aluno abordar-me e perguntar o porquê de os funcionários da escola pedirem a ela que mudasse o filho para o turno da tarde, justificando que ele estaria, segundo esse funcionário, sendo prejudicado nas turmas do turno da manhã. O que percebo por parte de alguns professores, e já discuti essa questão em reunião, é que, no processo de enturmação, há uma tendência de formação de turmas com menos alunos repetentes, menos alunos com dificuldades, ou seja, turmas “com rendimento” melhor que outras.

A partir de 2014, após o julgamento do STF que declarou inconstitucional a Lei Complementar 100/2007, o Estado de Minas Gerais passou a ter mais de cem mil cargos vagos para professores. Estes cargos, dado que não havia concurso vigente, eram ocupados por meio de designações em que o critério principal para obtenção da vaga era o tempo de serviço no estado. Ainda em 2014, o Estado de Minas Gerais lançou edital para preencher o grande número de vagas ociosas para professores. Neste sentido, o quadro de pessoal da escola se modificou bastante, ingressando na instituição profissionais recém-formados e especializados para a docência. O número de professores concursados é quase a totalidade dos funcionários, com exceção dos funcionários de serviços gerais, que são designados, não havendo concursos para a função de ASB (Auxiliar de Serviços Básicos).

Os projetos desenvolvidos pela escola se concentram na área do esporte, com jogos interescolares; na área das ciências, com a feira de ciências; e, de forma interdisciplinar, com feira cultural, semana da Consciência Negra, e também os que se ligam às olimpíadas de Astronomia, Língua Portuguesa e Matemática.

A escola trabalha com a organização por bimestres, em que cada um deles vale 25 pontos, sendo necessários 60% para aprovação. Dentro dos 25 pontos por bimestre, o professor deve reservar, conforme estipula a escola, 16 pontos para avaliações formais, sendo o simulado, que vale 8 pontos, promovido pela própria escola, em data estipulada,

mas elaborado pelo professor da disciplina. Cabe destacar que esse simulado também é direcionado aos alunos do fundamental II, o que, a meu ver, não faz muito sentido tendo em vista a faixa etária dos alunos, e ainda prejudica o planejamento das aulas, visto que é solicitado ao professor o envio das questões com um mês de antecedência.

As reuniões do corpo docente ocorrem semanalmente, em encontros de duas horas. Nessas reuniões, discute-se sobre a organização do calendário escolar, eventos a serem organizados pela escola, desenvolvimento de ações que são propostas pela Secretaria de Educação, entre outras. As discussões sobre o desenvolvimento do ensino acontecem no começo do ano, em reunião com os professores de cada área, para elaboração conjunta dos planejamentos anuais de ensino, tendo como base a BNCC e o Currículo Básico Comum (CBC), de Minas Gerais; e, a cada bimestre, em reuniões em que se discute sobre o desenvolvimento dos alunos e os problemas apresentados pela turma. Os trabalhos interdisciplinares acontecem de forma pontual, com poucos registros das ações desenvolvidas e poucas vezes são apresentados para a comunidade escolar.

A formação continuada na área docente está sempre em pauta de discussão e não há que se questionar a necessidade de atualização dos estudos. Porém, cabe destacar a falta de incentivo aos professores para empreenderem na busca por novas metodologias e estratégias de ensino. Dentre várias destas faltas, destaco o pouco valor que a pós-graduação tem no desenvolvimento da carreira do Magistério da Educação Básica de Minas Gerais, sendo necessários três interstícios de cinco anos cada, ou seja, 15 anos, para obter a remuneração referente ao título. Além disso, não há a possibilidade de qualquer redução de carga horária durante o período de estudos de Mestrado e as flexibilizações de horários também são burocráticas. Dessa forma, aqueles que se propõem a realizar algum curso de pós-graduação, como o mestrado, o farão, muitas vezes, em virtude do aperfeiçoamento da prática profissional e das melhorias do ensino e não pensando em retorno financeiro.

3.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como sujeitos participantes o professor-pesquisador e os alunos de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma Escola pública de Minas Gerais.

3.3.1- Perfil dos alunos

A escola em que esta pesquisa foi desenvolvida fica situada na região central da cidade e é a única instituição pública estadual do município, oferecendo os segmentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os alunos que são atendidos pela escola são provenientes tanto da área urbana como rural, desde bairros periféricos a bairros centrais. Os alunos, nesse aspecto, são bastante diversos no que diz respeito a aspectos econômicos e sociais.

A turma em que se desenvolveu a pesquisa é uma turma de sétimo ano, composta por 26 alunos. O nível de competência leitora ainda é muito baixo, conforme observado nos dados da primeira avaliação diagnóstica do ano, aplicada pelo SIMAVE (Sistema mineiro de Avaliação da educação pública), em que a média da turma foi de 45%. De forma geral, não são alunos que apresentam muitos problemas de indisciplina, mas, conforme a faixa etária, são bastante agitados, sendo necessário pedir a colaboração para o bom desenvolvimento da aula. O desenvolvimento da aprendizagem é bastante complexo, visto que há dois alunos nesta turma que demandam maior atenção, devido a transtornos de aprendizagem, e três são repetentes. De forma geral, há uma boa relação entre eles.

A turma é formada por 16 meninas e 10 meninos, na faixa etária entre 12 a 15 anos. São alunos de camadas sociais diversas, desde filhos de trabalhadores, principalmente da indústria, pois, na cidade, há uma grande fábrica de calçados, que oferece emprego para 960 pessoas à filhos de profissionais liberais e de empreendedores no ramo de artesanatos em couro. A cidade é conhecida como Capital Mineira do couro por sua grande produção de artigos para selaria e montaria de animais. Muitos alunos, desde cedo, já são inseridos no ofício das selarias, inclusive por meio de projeto do Sebrae “Jovem Seleiro”. Esta relação entre o trabalho e a escola é uma questão que demanda a atenção dos profissionais, visto que, em decorrência do trabalho, muitos alunos acabam abandonando a escola. Por ser um ofício passado de pai para filho, muitas vezes a escola não encontra apoio da família, que vê no trabalho familiar uma perspectiva de melhora de vida maior que pelas vias do estudo. Boa parte dos alunos, na faixa etária em questão, veem, no comércio, seja como trabalhador ou empreendedor, um meio interessante para a vida futura.

O ambiente da turma é tranquilo. Há poucos casos de indisciplina e boa integração entre os alunos. Na interação com os alunos, é mais difícil conseguir um retorno em atividades orais no grupo. Neste ponto, com as atividades de produção de texto, consigo

um contato melhor para perceber as dificuldades do processo, pois, como a turma não é grande, consigo dar maior atenção individual aos alunos. Os discentes apresentam pouca autonomia no que diz respeito à leitura e à escrita. Quando questionados sobre algum assunto, geralmente, antes de responder, eles já dizem “acho que está errado”.

Sempre que há oportunidade, gosto de compartilhar leituras, filmes, músicas, entre outros materiais. Um fato curioso é que, quando narro alguma história, mesmo falando antes que se trata de um texto escrito, muitos dizem “professor, que filme é esse? Quero assistir.”. Além disso, nessas oportunidades, eles se mostram autônomos, comentam sobre obras, falam sobre enredos, fotografias, dentre outros. Essa característica da turma é que tem se apresentado a mim, e com a grande ajuda de minha orientadora, tem sido vista como um caminho interessante para pensar outras estratégias para o Ensino de Literatura.

3.3.2 Perfil do professor-pesquisador

Possuo formação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de São João Del-Rei, concluída no ano de 2015. O curso engloba três ciclos; o primeiro é composto por disciplinas introdutórias e é comum à área de Língua Portuguesa e Língua Inglesa; o segundo ciclo exige o cumprimento de cinco disciplinas do núcleo de línguas e cinco disciplinas do núcleo de Literatura para cada área de formação; o terceiro ciclo é composto pelas disciplinas de Práticas curriculares, cinco ao todo, e os estágios, cinco de cada área de formação. Por não haver uma grade fixa de disciplinas por período, a organização se dava por carga horária mínima em três ciclos, permitindo que o docente pudesse direcionar seus estudos conforme suas áreas de interesse. Nesse sentido, minhas questões sempre estiveram ligadas ao ensino de Língua e Literatura e em como este poderia ser desenvolvido de forma satisfatória. Com esse objetivo, pude, então, cursar disciplinas como: “A sociolinguística em sala de aula”, “Literatura infanto-juvenil”, “Avaliação de produção escrita”, “Práticas de leitura em sala de aula”, “Linguística aplicada ao ensino de português”, entre outras. As disciplinas de Literatura, por outro lado, apresentavam mais vieses da Crítica literária do que da Didática da literatura, como por exemplo, “A narrativa moderna”, “Correntes críticas”, “Linhas mestras da Literatura”, entre outras.

Comecei a lecionar em 2016 assim que me formei. A realidade da sala de aula foi impactante, pois, mais que saber sobre “o que ensinar”, havia uma falta relacionada ao “como ensinar”. Neste primeiro ano, parecia que os estudos da graduação estavam distantes da minha realidade em sala de aula. Eu realmente não sabia o que fazer com todas as teorias sobre o ensino. Os modelos de “como ensinar” que eu tinha eram daqueles que foram meus professores na Educação Básica. Dessa forma, meu primeiro momento como professor consistiu em reproduzir um modelo de ensino marcado pelos estudos de elementos gramaticais, dentro da perspectiva da gramática tradicional. Mas o incômodo, não tanto à gramática, mas ao modo como ela estava sendo ensinada, fez com que buscasse, em uma formação continuada, outras formas de perceber e fazer sobre o ensino.

No ano seguinte, iniciei a especialização *lato sensu* em Didática e Trabalho Docente pelo IF Sudeste de Minas Gerais. O curso buscava desenvolver questões sobre a dimensão política que envolve a formação docente, como, por exemplo, o currículo e a diversidade, a construção de projetos político-pedagógicos inclusivos, apontamentos sobre legislações educacionais, dentre outros. O curso supria, assim, certa carência sobre o papel político da docência. Pude direcionar o Trabalho de Conclusão do Curso com objetivos de análise sobre gêneros textuais no livro didático com o qual trabalhava na época e pude perceber, com mais clareza, o papel do texto na sala de aula e sua dimensão macro – o contexto – e micro – a base linguística.

Após isso, tive conhecimento do Mestrado profissional em Letras - ProfLetras, voltado para os professores da Educação Básica. O programa visa a capacitação de docentes com o objetivo de proporcionar aumento da qualidade do ensino dos alunos do Ensino Fundamental de modo a ampliar a proficiência destes alunos no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita. O Profletras, neste sentido, tem me fornecido meios para pesquisar, refletir e propor novas práticas de ensino para meus alunos. O programa nos habilita a perceber com mais clareza os papéis sociais que envolvem o processo de ensino; quase ao mesmo tempo e no mesmo espaço, devemos exercer o papel de professor e de pesquisador; como professor, analisando o currículo, selecionando conteúdos e efetivando práticas de ensino, e, como pesquisador, fazendo diagnósticos, estabelecendo objetivos e analisando as ações.

4.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que ora finalizamos vincula-se à metodologia de pesquisa-ação e, dessa forma, iniciou-se a partir das observações do professor-pesquisador sobre as demandas de uma turma de alunos. Assim, o que direcionou este trabalho foi o próprio campo da sala de aula, caracterizado como o laboratório para se diagnosticar defasagens, propor ações e avaliar o percurso de ensino-aprendizagem. Todo o processo foi conduzido pela orientadora e construído conjuntamente de forma a sistematizar a questão de pesquisa e as proposições para o trabalho interventivo.

O foco desta pesquisa, como tratamos, envolveu o Ensino de Literatura na perspectiva da leitura do texto literário. Foi importante, neste contexto, compreender de que forma se instaurava a recepção dos textos fantásticos pelos alunos, já que o aspecto do terror era algo que sempre emergia em sala de aula, seja em conversas informais com os alunos, seja no modo como eles relatavam sobre filmes e séries a que assistiam. Dessas observações, questionamo-nos sobre o contato dos alunos com as diversas formas em que o terror pode se manifestar, e em qual delas o domínio de leitura ainda não era suficientemente satisfatório. Como hipótese de pesquisa, vislumbrávamos que o gênero fantástico não era totalmente conhecido dos alunos e nos parecia uma via profícua para desenvolver o trabalho de ampliação de repertório literário. Para averiguar de que forma isso procedia, o instrumento diagnóstico foi fundamental para dimensionar essa questão. Neste caso, consideramos a importância da elaboração do instrumento diagnóstico para o bom desenvolvimento da pesquisa. Um bom instrumento é aquele que faz emergir do campo da pesquisa o que é realmente significativo para todos os sujeitos-participantes.

O diagnóstico de leitura, que promovemos por meio da atividade com o curta-metragem “*Tuck me in*”, foi fundamental ao possibilitar a avaliação da interação dos alunos com o universo ficcional do terror fantástico, bem como evidenciar quais aspectos neste universo necessitavam ser melhor desenvolvidos em sala de aula. Assim, por meio do diagnóstico, é que se pôde vislumbrar com maior clareza as limitações de repertório de leitura no que diz respeito ao fantástico e confirmar isso por meio das rupturas de leitura feitas durante o curta.

A partir do diagnóstico, fizeram-se necessárias, nas reuniões de orientação, as leituras e discussões sobre a literatura fantástica. Este momento configurou-se como uma etapa importante de letramento do próprio professor, visto que era fundamental, dentro de um vasto escopo literário, aprofundar-me sobre um gênero literário, no caso, o

fantástico, a fim de construir um trabalho voltado para uma demanda da turma. Neste caso, os trabalhos de Todorov nos forneceram uma base teórica em consonância com as delimitações práticas do trabalho, por organizar os gêneros da literatura fantástica nas categorias de Estranho, fantástico e maravilhoso e diferenciar cada um deles. Com isso, pudemos substanciar a questão de pesquisa, no caso, com qual dessas categorias literárias os alunos mais interagiam e se havia repertório para a leitura do fantástico.

Para esta pesquisa, a fundamentação teórica consistiu, então, da apropriação de diversos conceitos estudados, como os de letramento literário, mediação do professor, formação do leitor, literatura fantástica, entre outros que consubstanciaram este trabalho. A literatura adotada a partir da perspectiva dos letramentos, ou seja, como prática social, encontra, no espaço escolar, um campo particularmente apropriado para o desenvolvimento de habilidades de leitura literária. Assim, ao assumir o caráter processual do letramento, percebemos que a formação do leitor demanda, dentre vários aspectos, da mediação do professor e da construção de estratégias para desenvolver a autonomia de leitura do aluno.

Buscamos desenvolver a proposta interventiva com foco na leitura do texto literário por meio de estratégias que promovessem a interação do aluno com a obra. Assim, tentamos conceber estratégias que permitissem aos alunos compartilhar a sua interpretação e aprender com a interpretação do outro, bem como autorregular o processamento da leitura e da construção de sentidos do texto. A organização das questões nos eixos de mapeamento, inferência e elaboração de hipóteses forneceram subsídios para a leitura mediada, com forte ancoragem no texto, de forma que os alunos consigam refletir sobre o próprio processo de leitura, adquirindo, com isso, maior autonomia de leitura. Cabe considerar que todo esse processo de letramento não é algo que se ensine informativamente, ou seja, não é significativo que o professor apenas informe ao aluno sobre o processo de leitura; significativo é o aluno vivenciar esse processo e, com isso, internalizar as estratégias de mapear, inferir e elaborar hipóteses por meio da regulação da própria prática leitora.

O desenvolvimento da formação do leitor se amplia por meio de estratégias eficazes e eficientes no âmbito escolar. Neste processo, a mediação do professor se torna fundamental para favorecer o investimento do aluno na leitura. Cabe, então, ao professor estabelecer os percursos, traçar os objetivos para que este aluno construa o conhecimento e se aproprie de diferentes modos de leitura – neste caso, a leitura literária. Neste sentido, entendemos que o aluno-leitor, de acordo com a proposta que elaboramos, seja

transformado durante o processo de leitura do conto, automatizando os procedimentos adotados. Com isso, acreditamos que com toda a estruturação do trabalho de leitura, em sua aplicação, o aluno seja capaz de, com maior autonomia, dar continuidade a outras leituras.

Quanto à aplicação da proposta interventiva, é necessário ressaltar a inviabilização dessa prática devido à pandemia de Covid-19. No estado de Minas Gerais, as aulas presenciais foram suspensas e se iniciaram em formato de aula on-line, disponibilizadas para todas as turmas do estado e sem a participação dos professores responsáveis. Os professores titulares passaram a ocupar um papel semelhante a um monitor da turma, pois a ele não cabia mais elaborar as aulas, apenas enviar para os alunos a videoaula produzida pelo Estado e receber as atividades do material também fornecido pela Secretaria de Educação.

Cabe considerar também que a pesquisa-ação implica a transformação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Neste ponto, destaco as mudanças que ocorreram em minha própria prática como docente. A primeira delas é a mudança de perspectiva ao observar a sala de aula como um laboratório de pesquisa em que questões-problemas devem ser evidenciadas para que intervenções bem direcionadas possam ser desenvolvidas. Outro ponto importante é sobre o papel do professor como mediador do processo de ensino. Neste sentido, percebi que o professor para, de fato contribuir para o desenvolvimento dos alunos, deve, não mostrar as respostas, mas direcionar o olhar para que o próprio aluno consiga perceber o que deve ser encontrado.

As transformações que se esperam em uma pesquisa dessa natureza são do contexto da sala de aula, ou seja, dos alunos e do próprio professor-pesquisador. No que diz respeito aos alunos, infelizmente, dadas as circunstâncias do contexto pandêmico, não é possível tecer considerações. No que concerne às mudanças do professor, posso destacar a autonomia adquirida para a construção de materiais autorais. Ao construirmos, sob orientação, a práticas de leitura, pude perceber a dinâmica das questões elaboradas e que cada uma delas devem ser pensadas com objetivos específicos, assim como, ao passar pelo processo de construção de dinâmicas de leitura, percebi que essas estratégias não devem ser pensadas somente como algo diferente para ser levado à sala de aula, mas devem estar vinculadas e fazer sentido na leitura proposta. Quando o professor, na medida do possível, elabora o seu material didático, podemos dizer que ele amplia seu nível de independência.

Em suma, espera-se que esta Dissertação, juntamente com o Caderno Pedagógico (disponibilizado no repositório da Universidade Federal de Juiz de Fora), possam servir de material didático-pedagógico a professores da Educação Básica (independentemente de quais anos de escolaridade em que atuem), assim como possam trazer inspiração a tais docentes, no sentido de refletirem, bem como de aprimorarem suas práxis pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Flávio. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Senac, Itaú Cultural, 2003.

AGUIAR, Vera T. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; FALEIROS, R. J. **Leitura de literatura na escola**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. P. 153-161.

BARROS, Fernando M.; COLUCCI, Luciana; FRANÇA, Júlio, (Orgs.). Apresentação. In: **O medo como prazer estético: (re)leituras do gótico literário**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015. p. 7-8.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em 18 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/carta-dos-direitos-fundamentais.html> Acessado em 03 nov. 2020.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (org.) **Gramática do Português Falado**. Vol. II: Níveis de Análise Lingüística. 2ª Edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Ática, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre Livros**. São Paulo. Global. 2007.

CORRÊA, Hércules T. Letramento literário na escola. In: CYRANKA, Lucia F. M e MAGALHÃES, Tânia G.(orgs). **Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2016. P. 55-75.

COSSON, R. & PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZIBERMAN, R; ROSING, T. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global Editora, 2009. P. 61-79.

DALVI, Maria A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; FALEIROS, R. J. **Leitura de literatura na escola**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.P. 67-97.

DONALISIO; NAPIMOGA; FREITAS. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiol. Serv. Saúde**, abr 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000200008>. Acessado em 01 de janeiro de 2021.

Experimento acelera legislação anticlone. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 de nov. 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2711200101.htm> Acesso em: 15 out. 2020.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016, p. 281-298.

FARIA, Carmen R. S. M. de e ROMERO, Luiz C. P. “Clonagem humana”. **Senatus. Brasília**, v. 2, n. 1, dez. 2002, p. 16-23. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70291/0657212%20Clonagem%20Humana.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: 12 out. 2020. Acesso em 03 nov. 2020

GARCÍA, Flavio. A construção insólita de categorias da narrativa como estratégia necessária e essencial à literatura fantástica. In: ESTEVES, Antonio R.; RAPUCCI, Cleide Antonia (Orgs.). **Vertentes do Insólito e do Fantástico: leituras**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017. P. 111-133.

LETRAMENTO. In: Glossário do Ceale. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em 18 de dezembro de 2020

LOVECRAFT, H.P. **O horror sobrenatural em literatura**. São Paulo: Iluminuras, 2020.

ISER, W. O repertório. In: **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, p. 101 – 157.

MINAS GERAIS (Estado). **Resolução nº 474, de 08 de maio de 2020**. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/send/5-2020/12965-resolucao-cee-474-reorganizacao-calendario-escolar-final-pandemia-covid-19>. Acesso em 18 de dezembro de 2020

NÓVOA, Antônio. O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acessado em 15 de janeiro de 2019

ONU aprova declaração contra clonagem humana. **Estadão**, São Paulo, 08 de mar. de 2005. Disponível em: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,onu-aprova-declaracao-contra-clonagem-humana,20050308p210> Acessado em: 15 out. 2020.

PAULINO, Graça. Letramento Literário Por Velas e Alamedas. **Revista da FACED**, Belo Horizonte, Edição nº 05, 2001, p. 117 – 125.

PELLEGRINI, Tânia; JOHNSON, Randal; XAVIER, Ismail; GUIMARÃES, Hélio de Seixas; AGUIAR, Flávio Wolf de. Literatura, cinema e televisão. [S.l: s.n.], 2003.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PRADA, Oropeza, El discurso fantástico contemporáneo: tensión semântica y efecto estético, **Semiosis**, II, núm. 3, 2006 p. 53-76.

RAMOS, Ana V. G. F. F. e RIBEIRO, Luiz G. G. “A sociedade de risco, a clonagem de embrião humano e o direito penal: necessidade de revisão do art. 26 da lei nº 11.105/05?”. *Publica Direito* (plataforma). Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f1cf2a082126bf02>. Acessado em 10 out. 2020.

REZENDE, Neide L. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; FALEIROS, R. J. **Leitura de literatura na escola**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. P. 99-112.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: **Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. P. 17-48.

STRAUSZ, Rosa Amanda. Crianças à venda. Tratar aqui. In: STRAUZ, Rosa Amanda. **Sete ossos e uma maldição**. São Paulo: Global, 2013. P. 7-17.

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

TODOROV, T. Definição do fantástico. In. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2008. P. 29-63.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p 443-466, set./dez. 2005.

TUCK me in. Direção de Ignácio Rodó. 2014. Publicado na plataforma Vimeo, no canal de Ignácio Rodó (1 min). Disponível em: <https://vimeo.com/97259197>. Acesso em 20 dez. 2020.

_____. Direção de Ignácio Rodó. 2014. Publicado pela plataforma Youtube, no canal de Luiz Fernando Alves. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NoLrgU82HAs> Acesso em 08 abr. 2018.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 03, p. 47-62, 2007.

ZATZ, Mayana. Clonagem humana: conhecer para opinar. In: **Pesquisa Fapesp**. São Paulo, mar. de 2002. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/clonagem-humana-conhecer-para-opinar-2/> Acesso em 20 de dezembro de 2020.

APÊNDICE

Apêndice

Link do curta-metragem

Sem legenda: <https://vimeo.com/97259197>.

Com legenda: <https://www.youtube.com/watch?v=NoLrgU82HAs>

Estrutura para a prática de leitura do curta

Trecho I (0' – 02'')

- 1- O que vocês estão vendo nesta cena?
- 2- Em que lugares esse nome poderia estar pregado?
(D) Vocês acham que Alex é um nome ou apelido? De homem ou de mulher? De alguém mais jovem ou mais velho? E por que você diz isso?

Trecho II (0' 02'' – 0' 04'')

- 3- O que sabemos agora sobre onde o nome estava pregado?
(D) Esta porta foi aberta ou fechada?
- 4- Esta porta dá acesso a quê?
(D) E vocês acham que este quarto é de quem?
- 5- Alex é o primeiro personagem na história. Que papel que vocês acham que ele terá nesta história?
- 6- Quem vocês acham que é a figura que está entrando no quarto?

Trecho III (0' 04'' – 0' 06'')

- 7- O que vocês observam nesse ambiente?
(D) O que está se destacando?
(D) Quantos e como são os bonecos no quarto?
(D) Como está a janela e o abajur? O que isso pode indicar?
- 8- Como Alex aparenta estar neste momento?
- 9- Observamos que a pessoa, ao entrar, diz “Hora de dormir, Alex”. Quem vocês acham que seja essa pessoa? Como vocês imaginam que seja a relação entre os dois?

Trecho IV (0' 06'' – 0' 10'')

- 10- Vimos que se trata do pai, que foi desejar boa noite ao filho, Alex, antes de dormir. Depois disso, o que o pai faz?
- 11- O que acontece quando o pai apaga a luz?
(D) O que o menino pede ao pai?
(D) Mas, pelo que vimos, Alex já estava coberto ou não? O que pode indicar esse pedido para cobri-lo?
(D) O que o abajur ilumina depois que a luz é apagada?
- 12- Reparem melhor no garoto. Vocês acham que Alex tem, mais ou menos, quantos anos?
(D) Alguém aqui tem irmãos próximos dessa idade? Seus pais costumam ir à cama deles, antes de dormir, para dar boa noite?
(D) E vocês? Os pais costumavam ir, quando vocês eram mais novos? Algum pai ou mãe vai ainda no quarto de vocês para desejar boa noite? Como era ou é isso?

(D) Quais de vocês dormiam sozinhos quando ainda eram mais novos? E quem não dormia sozinho, dormia com quem?

13- Até o momento, o enredo apresenta um garoto, Alex, em seu quarto, se preparando para ir dormir. O quarto é iluminado apenas por uma luz, que clareia apenas um dos bonecos. Alex dorme sozinho. O que vocês acham que sentiriam no lugar de Alex?

(D) Do que, geralmente, as crianças têm medo nessas situações?

14- Quando as crianças estão com medo, à noite, o que elas geralmente pedem para um adulto fazer?

Trecho V (0' 10'' – 0' 13'')

15- O que vocês veem nesta cena?

16- Depois que Alex pede para cobri-lo, que ação é tomada pelo pai?

17- Para vocês estarem vendo os pés do pai, é porque houve uma mudança. Que mudança foi essa? Como vocês percebem isso?

18- De onde parte a perspectiva para podermos dizer que se trata dos pés do pai? De que lugar vemos a cena?

19- O que conseguimos ver embaixo da cama?

Trecho VI (0' 13'' – 0' 16'')

20- Descrevam o que vocês veem nesta cena.

(D) Como o garoto está?

Trecho VII (0' 16'' – 0' 27'')

21- Neste momento, novamente vemos o pai. Mas, agora, de que perspectiva vemos a cena?

(D) Comparando com a cena anterior, qual mudança de perspectiva percebemos?

22- Podemos perceber um jogo de perspectivas. Vamos recapitular os momentos em que o pai apareceu. O que nos foi mostrado dele em cada momento?

(D) A partir de quais perspectivas o pai foi mostrado até o momento?

23- O que o menino comenta com o pai?

24- Vocês acham que o pai vai olhar ou não embaixo da cama?

(D) Quem acha que sim? Por que você acha que sim?

(D) Quem acha que não? Por que você acha que não?

(D) Essa fala do garoto diz o que sobre a frequência desse ato?

(D) Vocês já tiveram alguma cisma de que alguma coisa poderia estar embaixo da cama? O que causa em nós essa sensação?

25- Pensem na seguinte cena: diferente de Alex, vocês não possuem abajur e, por isso, precisam se levantar da cama para apagar a luz antes de dormir. Também já não têm mais idade para irem ao seu quarto dar boa noite e apagar a luz. Após apagarem a luz e se dirigirem, no escuro, para a cama, imaginem que passa pela mente de vocês que possa ter alguma coisa embaixo da cama. Como vocês acham que reagiriam?

26- E como está o comportamento de Alex, tendo em vista que ele acabou de pedir ao pai para olhar embaixo da cama? O que vocês acham que pode justificar isso?

(D) O que justifica a calma dele?

Trecho VIII (0' 27'' – 0' 29'')

27- Descrevam o que vocês veem nesta cena.

- (D) O que mais vocês observam que se destaca?
 (D) Quem são as pessoas que estão na fotografia?
 28- O que mais conseguimos saber sobre Alex por meio dessa fotografia?

Trecho IX (0' 29'' – 0' 33'')

- 29- Descrevam o que vocês veem nesta cena.
 30- Vamos recapitular brevemente as perspectivas que foram usadas até o momento para mostrar o pai. Qual a perspectiva da cena inicial: quando o pai ainda está na porta? E depois, já dentro do quarto?
 31- Além dessas perspectivas, qual outra podemos comentar?
 32- O que vocês acham que o pai verá debaixo da cama?

Trecho X (0' 33'' – 0' 34'')

- 33- Descrevam a cena.
 34- Que menino é esse?
 (D) Quem acha que é o mesmo menino? Por quê?
 (D) Quem acha que é outro menino? Por quê?
 (D) O que mais tem embaixo da cama além do menino?
 35- Relembrando a cena em que aparecem os pés do pai, de quem podemos pensar que era aquela perspectiva?
 (D) Descrevam como é esse menino em relação ao outro.

Trecho XI (0' 34'' – 0' 40'')

- 36- Descrevam a cena.
 (D) E agora, gente, quem é esse menino? O que ele está dizendo? A voz é diferente?
 (D) Se o menino verdadeiro é o que está embaixo da cama, quem é o que está em cima da cama?
 37- Vocês acham que o pai vai agir de que forma a partir desse momento?

Trecho XII (0' 40'' – 0' 47'')

- 38- Reparem no rosto do pai. O que podemos pensar que ele está sentindo?
 (D) O que mais aparece neste trecho?
 (D) Mas quantos garotos nós vimos na fotografia?
 39- Bem, sabemos que um dos garotos é o filho do pai. O que podemos dizer do outro?

Trecho XIII (0' 47'' – 1' 00'')

- 40- O que podemos dizer sobre o que aconteceu?
 41- O que vocês acharam do filme?