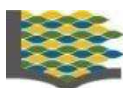




UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS



PROFLETRAS

CRISTIANE MOREIRA DA COSTA

**O UNIVERSO FANTÁSTICO – UMA EXPERIMENTAÇÃO PARA O
LETRAMENTO LITERÁRIO**

UBERLÂNDIA-MG
2019

CRISTIANE MOREIRA DA COSTA

**O UNIVERSO FANTÁSTICO – UMA EXPERIMENTAÇÃO PARA O
LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade textual e práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Martins Gama Khalil

UBERLÂNDIA-MG
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C837u Costa, Cristiane Moreira da, 1979-
2018 O universo fantástico [recurso eletrônico] : uma experimentação
para o letramento literário / Cristiane Moreira da Costa. - 2018.

Orientadora: Marisa Martins Gama-Khalil.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.632>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. 2. Literatura - Estudo e ensino. 3. Leitores -
Formação e desenvolvimento. 4. Literatura fantástica. I. Gama-Khalil,
Marisa Martins, 1960- (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS). III. Título.

CDU: 801

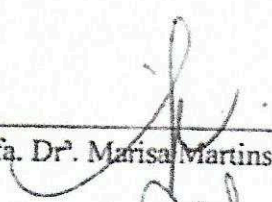
Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

CRISTIANE MOREIRA DA COSTA

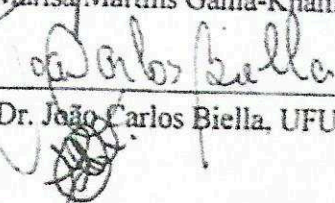
**O UNIVERSO FANTÁSTICO – UMA EXPERIMENTAÇÃO PARA O
LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação para obtenção do título de mestre no
programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em
Letras - PROFLETRAS – da Universidade Federal de
Uberlândia pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 27 de fevereiro de 2019.

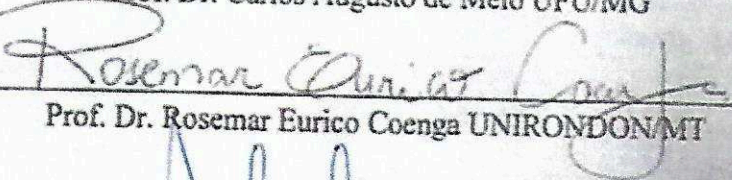


Prof. Dr. Marisa Martins Gama-Khalil, UFU/MG



Prof. Dr. João Carlos Biella, UFU/MG

Prof. Dr. Carlos Augusto de Melo UFU/MG



Prof. Dr. Rosemar Eurico Coenga UNIRONDON/MT



Profa. Ms. Andreia de Oliveira Alencar Iguma UNIGRAN/MS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e acima de tudo, agradeço a Deus que me permitiu o dom de ensinar e em quem busco me fortalecer para alcançar meus sonhos; ademais, sou grata também ao universo, pela inspiração para o título do meu trabalho e cujas vibrações positivas auxiliaram-me e transformaram-me durante esses dois anos de caminhada.

Sou grata à minha filha Valentina por compreender a minha ausência e torcer pelo meu sucesso, por me esperar com um sorriso e um abraço afetuoso após minhas viagens e que é a motivação para eu sempre buscar aprender mais.

Deixo também minha gratidão a minha mãe e a minha irmã Leandra que com tanto zelo cuidaram da Valentina enquanto estive viajando; muito obrigada pelo incentivo e pelo apoio que me deram.

Agradeço a minha avó, que me acolheu em sua casa com tanto afeto, esperando-me sempre com um cafezinho quente quando chegava tarde de Quirinópolis para as aulas de sexta-feira e nunca me deixou sair sem ele pela manhã.

Obrigada a cada um da minha família que de alguma maneira contribuiu para que os meus dias se tornassem mais tranquilos durante esse período.

Meu muito obrigada também a todos os professores do PROFLETRAS, que muito contribuíram para a minha transformação enquanto pessoa e enquanto professora, uma vez que as práticas desenvolvidas além de nos ensinar, nos motivam a continuar acreditando na educação. Destaco as professoras Dr^a Talita Marine e Dr^a Marlúcia, coordenadoras do programa, pela atenção que sempre nos concedeu e pela competência com que desenvolveram seu trabalho e também o Anderson, secretário da coordenação do programa que esteve sempre disposto a nos atender.

Dedico um afeto especial à Prof^a. Dr^a. Marisa Martins Gama-Khalil, que me acolheu como orientanda e com quem aprendi tanto. O seu conhecimento ímpar nos impressiona e a força humanizadora da literatura que se personifica, me transformaram, por isso posso dizer que hoje sou muito mais humana do que há dois anos. Obrigada por me receber em sua casa e por me apresentar ao Grupo de Pesquisa em Especialidades Artísticas (GPEA), com o qual tenho adquirido tanto conhecimento e feito tantos amigos em nossas reuniões que ultrapassam os muros da universidade.

Obrigada também ao Prof. Dr. Carlos Augusto e à Prof.^a Dr^a. Camila da Silva Alavarce Campos pelas contribuições em minha qualificação, que foram muito pertinentes para o resultado final deste trabalho.

Não posso deixar de agradecer aos meus companheiros de turma, que com certeza, contribuíram para dar mais leveza aos meus finais de semana; agradeço pelas trocas de experiência semanais, por cada palavra de apoio e generosidade, pelos deliciosos cafezinhos de todos os encontros e pela amizade. Ademais, meu reconhecimento pelas minhas companheiras de seminários Alessandra, Aniele, Flordelice e Thaís (as meninas superpoderosas), obrigada por me cativarem e por permitirem que eu as cativasse também.

Em especial, sou grata à minha companheira de viagem, Tereza Cristina, que me ensinou a ser mais paciente e tranquila. Reconheço, também, que tê-la comigo todos os finais de semana foi essencial para enfrentar a estrada todos os finais de semana e não desistir no meio do caminho.

Minha gratidão ao grupo gestor e professores da escola pelo apoio a esta pesquisa; reconheço o esforço de cada um para que tudo pudesse sair como planejamos. A cada aluno que participou, obrigada pelos laços afetivos criados e por contribuírem para a confirmação de nossa proposta; estendo meu muito obrigada aos pais desses alunos que permitiram que eles participassem desse processo, o qual só tem a agregar conhecimento e transformar esses jovens.

Aproveito para agradecer também aos colegas e alunos do Colégio Expansão, que tanto me incentivaram, motivando-me a prosseguir e compreendendo minhas ausências em virtude dos trabalhos a serem apresentados.

Enfim, agradeço a cada amigo que esteve junto comigo nessa travessia me dando forças para continuar, compreendendo minhas ausências e torcendo para que tudo desse certo.

Finalizo agradecendo à CAPES pelo apoio financeiro neste último ano e pelo incentivo à pesquisa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Etapas e descrição das oficinas	85
--	----

GRÁFICOS

Gráfico 1 – 1ª questão do questionário de sondagem	89
Gráfico 2 – 2ª pergunta do questionário de sondagem	89
Gráfico 3 – 5ª pergunta do questionário de sondagem	90
Gráfico 4 – 7ª pergunta do questionário de sondagem	91
Gráfico 5 – 9ª pergunta do questionário de sondagem	92
Gráfico 6 – 10ª pergunta do questionário de sondagem	92
Gráfico 7 – 1ª questão do questionário de autoavaliação	126
Gráfico 8 – 3ª questão A do questionário de autoavaliação	127
Gráfico 9 – 3ª questão B do questionário de autoavaliação	127
Gráfico 10 – 4ª questão do questionário de autoavaliação	128

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Livro <i>Histórias para não dormir</i> : dez contos de terror	93
Fotografia 2 – Kit de leitura	95
Fotografia 3 – A voz aos alunos	99
Fotografia 4 – Os diários de leitura	109
Fotografia 5 – Livro O fantástico universo do 8º B	129
Fotografia 6 – Uma tarde de autógrafos	130

RESUMO

O ensino da Literatura na escola nos possibilita uma grande reflexão acerca da formação de leitores com domínio da linguagem plurissignificativa. Diante da necessidade de recuperar a importância da literatura no contexto escolar, uma vez que os métodos tradicionais geralmente não atingem o objetivo de formar leitores, buscamos uma proposta de ensino que ampliasse o olhar literário do aluno-leitor do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública por intermédio de uma perspectiva que consideramos ser de grande interesse dos alunos dessa faixa etária: a literatura fantástica. Em vista disso, por meio de uma abordagem teórico-metodológica baseada na sequência básica do letramento literário sugerida por Rildo Cosson (2012) e na leitura crítica de Kügler (FANTINATI, 2012), propusemos oficinas que direcionaram a leitura e a escrita para o tema apresentado na obra *Histórias para não dormir: dez contos de terror* (GUEDES, 2009), que reúne consagrados autores clássicos e contemporâneos, da literatura brasileira e mundial. A finalidade da proposta foi que, com a leitura desses contos literários, os alunos-leitores, ao dialogarem com a literatura, pudessem refletir sobre a sua identidade e criar sua própria história fantástica, bem como interpretar, por meio de uma animação, a história lida. A proposta de pesquisa consistiu em realizar um estudo bibliográfico sobre o letramento literário, a escolarização da literatura e o fantástico no universo literário. A partir das contribuições dos aparatos teóricos, analisamos a importância dos elementos da literatura fantástica para o letramento literário e para o desenvolvimento da escrita criativa, destarte, por meio de anotações sobre a participação dos aprendizes, registramos a progressão do saber literário de cada um em *portfólio*, como previsto na sequência básica de Cosson (2012). Após a aplicação do projeto em sala de aula, analisamos a pertinência das atividades desenvolvidas e chegamos à conclusão da viabilidade da proposta.

Palavras-chave: Literatura. Letramento literário. Fantástico.

ABSTRACT

Teaching Literature in school allows us to a full consideration of readers training mastering the multiple meaning language. Considering the need to rescue the importance of literature in school context, because the traditional methods usually do not meet the objective of training readers, we seek a teaching method that may broaden the literary view of the student readers of the 8th year of elementary school of a public school taking a perspective which we consider of great interest for those students: the fantastic literature. Thus, by means of a theoretical and methodological approach based on the basic sequence of literary literacy by Rildo Cosson (2012) and on the critical reading by Kügler (FANTINATI, 2012), we propose workshops that guide both reading and writing towards the theme in *Histórias para não dormir: dez contos de terror* (GUEDES, 2009), a book that comprises famous classical and contemporary writers of both Brazilian and world literature. Based on those literary tales, the proposal aim is that the student readers may think about their identity and create their own fantastic stories by dialoging with literature, and may perform them using animation as well. The research consists of a bibliographic study on literature and fantasy in literary universe. Based on the contributions of the theoretical apparatus, we propose a comparison between the way students see the fantastic elements that surround them, before and after the activities in the workshops. Using the notes about student's engagement, we intend to compare and record in a portfolio the personal literary knowledge progression, according to Cosson's basic sequence (2012). After undertaken the project in classroom, we analyze the suitability of the activities and confirm the viability of the proposal.

Keywords: Literature. Literary literacy. Fantastic tales.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 COMPOSIÇÃO DO UNIVERSO – A LITERATURA, A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	13
2.1 Literatura e os estudos literários.....	13
2.2 Literatura: o texto e seus prazeres	16
2.3 A literatura na escola e a formação do aluno leitor.....	20
2.4 O letramento literário	25
2.5 O professor, o livro e o aluno – uma relação de afeto	29
2.6 A escrita criativa – um universo latente e de poder	33
3 UM UNIVERSO JOVEM E FANTÁSTICO	38
3.1 O leitor jovem.....	38
3.2 A literatura infantil e juvenil	42
3.3 A literatura fantástica	45
3.4 O fantástico e o terror	51
3.5 Um universo a ser explorado – a obra	53
3.5.1 A escolha.....	53
3.5.2 O fantástico nos contos da coletânea.....	57
4 O UNIVERSO DA SALA DE AULA E A MAGIA DAS OFICINAS	73
4.1 A sala de aula: um universo onde se aprende e se ensina	73
4.2 O universo da pesquisa	75
4.3 As nebulosas do nosso universo.....	77
4.4 Pensando uma solução	77
4.4.1 A abordagem teórico-metodológica	78
4.4.2 O método da pesquisa-ação	80
4.4.3 Componentes pedagógicos: diário de campo e diário de leitura	81
4.4.4 Componentes didáticos: as oficinas.....	83
4.5 A sequência básica em nosso universo.....	84
4.6 Encerramento	86
5 AS REVELAÇÕES DO NOSSO UNIVERSO - ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO	88
5.1 A análise dos dados.....	88
5.2 O perfil de nossos protagonistas.....	89

5.3 Desenvolvimento do letramento literário com a sequência básica (SB)	93
5.4 O presente	94
5.5 Momento interior da leitura	105
5.6 Momento exterior da leitura	110
5.7 Cartas na mesa – dando asas à imaginação	111
5.7.1 O universo fantástico do 8º B	112
5.8 Os alunos pós-inserção no universo fantástico	125
5.9 Protagonistas do nosso universo – o lançamento do livro	128
5.10 Avaliação	130
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	145
ANEXOS	155

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas têm sido apresentadas muitas pesquisas acerca do ensino de literatura na escola, o qual é suprimido até mesmo pelo currículo escolar. No Ensino Médio, há uma carga horária destinada a ela, mas, no Ensino Fundamental, essa divisão fica por conta do próprio professor e assim, em geral, como já observou Cosson (2012), a Literatura passa a ser tratada como um apêndice da Língua Portuguesa. Muitas vezes, o próprio professor não encontra formas de trabalhá-la, visto que os alunos normalmente não se interessam pela leitura dos livros trabalhados em sala de aula, afinal o contexto em que esses meninos estão inseridos, onde as imagens, os movimentos, as cores e a interação acontecem a todo momento, faz com que o livro impresso, principalmente o literário, seja algo cada vez mais distante de sua realidade.

Isso também acontece porque falta um contato do aluno do Ensino Fundamental II com a linguagem polissêmica da Literatura, fazendo com que o aluno demore ou, muitas vezes, nem desperte para essa criação, ou seja, o aluno, em geral, não se desenvolve no campo da arte literária e daquilo que ela é capaz de nos proporcionar, como o conhecimento sensível, pois a arte nos permite uma “sedução estética” segundo Jauss (1979).

Além disso, a formação do professor que trabalha com o Ensino fundamental I também é desfavorável, pois a graduação em Pedagogia não é contemplada com uma base nos estudos literários. Se a formação desse professor graduado em Pedagogia é lacunar no que diz respeito à Língua Portuguesa e especialmente em Literatura, isso se refletirá na formação do seu aluno/leitor, que acaba sendo privado do contato com o texto literário nas séries iniciais. Ou quando há o contato, via de regra, ele ocorre de modo equivocado.

Para Lajolo (2007), a presença do texto literário na escola é normalmente artificial, pois são desenvolvidas atividades que substituem a construção de sentidos pelo aluno-leitor, uma vez que são trabalhadas fichas de leitura com questionários para interpretação, resumos das obras, atividades para ampliação de vocabulário e fixação da norma culta, estilos de época e provas para verificação e comprovação de leitura, colaborando para o afastamento do aluno do texto literário, desenvolvendo nele, em geral, aversão ou resistência pela literatura.

Assim sendo, o professor que conhece e acredita no ensino da Literatura como uma prática significativa para si e para seus alunos enfrenta uma grande dificuldade em seu ambiente escolar, contudo mesmo diante dessas adversidades é necessário encontrar meios para que esse trabalho seja efetuado. Em sua obra *Letramento literário: teoria e prática*, Rildo Cosson afirma:

O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2012, p.12)

É notável perceber, a partir dessa afirmação, que o ensino de Literatura na escola, além de formar um sujeito que possa refletir e posicionar-se criticamente, torna-se fundamental para o desenvolvimento da escrita e do domínio da linguagem por parte do nosso aluno, uma vez que da literatura emanam inspirações que mantêm vivo o ser humano. Sendo assim, faz-se necessário formar uma comunidade de leitores que saiba reconhecer os laços que unem seus membros no tempo e no espaço, como bem argumenta Cosson (2012), e para isso precisamos transformar o ambiente da sala de aula e a maneira de se trabalhar a Literatura, associando-a a práticas de ensino que se dirijam à apropriação efetiva do texto literário, compreendendo seu valor, suas funções social e estética, que consiste no prazer resultante da variação entre o eu e o objeto; esse prazer estético acarreta uma atividade de conhecimento que se distingue do conhecimento conceitual, desse modo, a literatura torna-se um meio para uma aprendizagem da criticidade.

Isso posto, percebemos a necessidade de transformação das práticas de leitura na sala de aula; para tanto, o ponto de partida de nosso trabalho com a literatura na sala de aula e o letramento literário de nossos alunos foi a obra *Letramento literário: teoria e prática* de Rildo Cosson (2012), na qual o autor nos esclarece suas teorias sobre leitura literária e a prática do letramento literário, apresentando-nos duas abordagens pedagógicas que caminham ao encontro da formação do leitor em sala de aula: a Sequência Básica e a Sequência Expandida.

Tendo em vista que o objetivo maior do letramento literário escolar é formar leitores capazes de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vivem, propusemos a leitura do livro *Histórias para não dormir: dez contos de terror* (GUEDES, 2009), como forma de instigar o aluno-leitor para um universo capaz de capturá-lo por meio da história com seus elementos fantásticos.

Buscamos com esse trabalho desenvolver uma escolarização adequada da literatura como nos propõe Soares (1999a), “[...] obedecendo a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não uma distorção ou caricatura dele”, e para isso a escolha dos contos fantásticos tornou-se uma alternativa para esse desenvolvimento,

uma vez que essas narrativas “[...] propiciam o desalojar do leitor de seu assentamento confortável” (MICHELLI, 2012, p. 51) e também porque:

As narrativas insólitas fraturam o senso comum e o cotidiano, promovendo a alteridade e a abertura ao inusitado, instaurando o novo. Esses traços por si sós já justificariam a adoção desse tipo de literatura em atividades escolares, que carecem de constante renovação e devem primar pela criatividade. (MICHELLI, 2012, p.52)

Acreditamos no desenvolvimento dessa criatividade por meio da leitura dos contos aqui propostos. Nós, professores de Literatura, precisamos ser incentivadores da leitura e da escrita, proporcionar ao nosso aluno-leitor a oportunidade de criar e, a partir do texto que se lê, poder escrever para ser lido, contudo para isso é preciso “[...] trabalhar o misterioso caminho das palavras, perder-se e encontrar-se nele, mudá-lo ou conservá-lo. Porque criar em literatura significa experimentar” (OLIVEIRA, 1992, p.115), ou seja, escrever por conta própria, não se preocupando somente com as regras que são tão fortalecidas nos textos produzidos na escola, por isso, junto ao letramento literário, também propomos a escrita criativa.

Entendemos que o conto fantástico seja envolvente ao ponto de impulsionar “[...] o leitor para dentro de um mundo familiar, aceitável, pacífico, para depois fazer disparar os mecanismos da surpresa, da desorientação, do medo” (CESERANI, 2006, p.71), logo, desenvolvemos um trabalho a fim de que ele aprendesse a ler o texto literário, em nosso caso o texto literário fantástico, com seus insólitos, suas ambiguidades, suas dúvidas; considerando a irrupção de sentidos desencadeados e não simplesmente fazer uma leitura para fins didáticos, como acontece na maioria das vezes, conforme argumentos expostos anteriormente. O que fizemos foi colocar a leitura efetiva dos textos como centro da nossa prática literária na escola, oportunizando o prazer e o conhecimento pela experiência estética.

Essa proposta de trabalho foi desenvolvida no âmbito das atividades do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marisa Gama-Khalil e de acordo com a linha de pesquisa desenvolvida pela docente: Leitura e produção textual: diversidade textual e práticas docentes, em uma escola pública militar localizada na cidade de Quirinópolis – GO, tendo como público-alvo alunos do 8º ano do ensino fundamental II, uma vez que foi a turma em que a professora pesquisadora ministrou aulas de literatura em 2018.

O nosso trabalho foi norteado pela sequência básica, que é direcionada aos alunos do Ensino Fundamental, público-alvo desta pesquisa e pela leitura crítica. Essa metodologia nos

permite motivar o aluno para a leitura dos textos, propor atividades intervalares a serem desenvolvidas durante todo o processo de leitura, assim como a interpretação do que lê, organizando essa leitura de modo que ela tenha uma prática significativa de letramento, ou seja, a antecipação da leitura, seguida pela decifração e a interpretação, de modo que o texto lido tenha sentido para o leitor.

Partimos da hipótese de que os elementos que compõem a literatura fantástica poderiam atrair os alunos para a leitura de textos literários; nosso objetivo foi levar os alunos a perceberem a relação dessa literatura com temas como solidão, abandono, medo, vida e morte, a fim de despertar-lhes a sensibilidade, tornando-os capazes de reconhecerem o insólito, a dicotomia entre o real e o imaginário, a construção das personagens e do espaço na narrativa e a ambiguidade, refletindo sobre isso para recriarem a realidade em que estão inseridos fundamentados em um universo fantástico literário.

Feitas essas observações, apresentamos agora a organização desta dissertação, que foi distribuída em seis capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a introdução do nosso trabalho na qual consta uma breve explanação e a organização da mesma.

No segundo capítulo “Composição do universo: a literatura, a escola e a formação do leitor”, explicitamos a literatura como manifestação artística e a experiência estética proporcionada por essa arte; discorremos, ainda, sobre a literatura na escola, a formação do aluno-leitor e o letramento literário. Nossa fundamentação teórica tem como base Roland Barthes (1989), PCN (BRASIL, 1998), Lígia Cadermatori (2009), Rosemar Coenga (2010), Antonio Candido (2004), Rildo Cosson (2014), Hans Robert Jauss (1979), Graça Paulino (2001), Regina Zilberman (1996), Marisa Lajolo (1996), entre outros.

No terceiro capítulo, “Um universo jovem e fantástico”, salientamos uma abordagem acerca do jovem leitor e do universo em que vivem, dos elementos que permeiam as narrativas fantásticas em uma perspectiva do fantástico enquanto modo, da literatura infantil e juvenil e sua relação com o fantástico, assim como da obra selecionada para o trabalho; para isso nos fundamentamos em Bauman (2013), Jacqueline Held (1980), Tzvetan Todorov (1981), Filipe Furtado (1980), entre outros.

O quarto capítulo, “O universo da sala de aula e a magia das oficinas”, contempla a metodologia abordada neste trabalho, assim como a caracterização do ambiente de pesquisa, abarcando o espaço e os sujeitos pesquisados. Descrevemos, neste momento, a sequência básica de Cosson (2014) e os elementos da leitura crítica de Kügler (FANTINATI, 2012), que foram alinhados para a nossa proposta de letramento literário.

No quinto capítulo, “Um novo universo entre o real e o imaginário: revelações da pesquisa”, relatamos o desenvolvimento de nossa prática na sala de aula com base na coleta de dados e na análise dos instrumentos que nos serviram de auxílio, no diário de campo, no diário de leitura, no vídeo e nos livros produzidos ao final da pesquisa. Mostramos também o aperfeiçoamento das produções dos alunos mediante o letramento literário, a fim de evidenciar os elementos da escrita criativa proporcionados pela relação afetiva no contato com os elementos fantásticos dos contos; e para encerrar este capítulo, externamos nossa avaliação da pesquisa-ação desenvolvida.

Feito isso, no sexto capítulo, manifestamos nossas considerações finais, expondo os resultados alcançados e a confirmação de nossa hipótese para o desenvolvimento do projeto.

Além disso, desejamos que esta dissertação possa contribuir para o trabalho e pesquisa de outros professores na formação de leitores autônomos e competentes a partir do texto literário.

2 COMPOSIÇÃO DO UNIVERSO – A LITERATURA, A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Ao incorporar a força criativa da literatura em sua ação, a escola passa de agência somente consumidora para um espaço também investidor. Podemos afirmar que a escola é uma entidade de informação e transformação.

Michèle Petit

2.1 Literatura e os estudos literários

A leitura do texto literário faz-se imprescindível para a formação do ser humano e por esse motivo decidimos iniciar a presente dissertação refletindo sobre os estudos literários e apresentando possíveis caminhos para a conceituação da literatura. O termo literatura, analisado etimologicamente, vem do latim *literatura* (escrita, gramática, ciência), formado a partir de *littera* (letra), mas a definição de um conceito para o que ela representa já sofreu várias mudanças. Nossas considerações serão feitas a partir do século XVIII, quando vemos transformações significativas na crítica literária, e chegaremos até a contemporaneidade, a fim de ressaltarmos a teoria da estética da recepção que valoriza o leitor como parte essencial para a leitura do texto literário.

No século XVIII, o termo literatura passa a designar a arte de escrever e, conseqüentemente, o conjunto de obras resultantes dessa arte, porém, ainda não havia nesse período uma delimitação, pois faziam parte da literatura tanto as histórias de ficção, quanto os textos históricos ou científicos, assim o conceito de literatura compreendia todo um conjunto de obras que eram valorizadas pela sociedade; nesse período “a literatura fazia algo a mais do que encerrar certos valores sociais: era um instrumento vital para o maior aprofundamento e a mais ampla disseminação destes mesmos valores” (EAGLETON, 2006, p. 25).

No final do século XVIII há uma limitação acerca de uma categoria que foi chamada de obra criativa ou imaginativa para caracterizar a literatura; nesse sentido, é importante ressaltar que “a palavra imaginativo enerva uma ambiguidade: tem a ressonância do qualificativo imaginário, significando que é ‘literalmente inverídico’, mas é também, decerto, um termo avaliativo, que significa ‘visionário’ ou ‘inventivo’” (EAGLETON, 2006, p. 27), o que reforça a transformação na análise literária nesse período.

Durante o século XIX, período em que se inaugura a literatura moderna, mesmo com a valorização estética da linguagem escrita, permanecia uma crítica determinista ou uma crítica biográfica em relação à literatura, que eram constituídas a partir do foco sobre a intenção autor, e a interpretação do texto literário, apesar de livre, exigia fidelidade e respeito àquele que produziu determinado texto, por isso era necessário cautela com a interpretação proposta pelas obras literárias, ainda que elas oferecessem vários planos de leitura.

Os estudos do século XX apresentam uma mudança em relação à crítica literária, há uma ênfase no caráter artístico da literatura, e a teoria do método formalista “à maneira da nova linguística estrutural, definiu em termos puramente funcionais a sua realização específica como a soma de todos os procedimentos artísticos nela empregados” (JAUSS, 1994, p. 18). A obra literária começa a ser entendida como um fato material, que é constituída de palavras, sendo assim, torna-se um erro considerá-la a partir das intenções do seu autor ou das possíveis influências do meio histórico e cultural na forma literária.

Durante parte do século XX, com o predomínio quase absoluto das correntes críticas estruturalistas, o interesse maior torna a ser as palavras e suas polissemias; o foco é a imanência, ou seja, o que está fora do texto não interessa ao crítico. Jauss (1994) afirma que o público leitor, até esse momento, exercia um papel extremamente limitado, mas a partir da década de 1960, com o pós-estruturalismo, nota-se uma mudança nesse cenário, o foco passa a ser o leitor. Jauss (1994, p. 23) defende que o texto literário é vinculado principalmente pela relação dialógica entre leitor e literatura, “considerando-se tanto o caráter artístico quanto a historicidade”. Vale ressaltar que a análise da materialidade do texto literário não é descartada, passando-se, assim, a considerar o texto e as ideias do leitor sobre ele; entretanto, embora o foco esteja no leitor, nem toda leitura é possível e deve ser considerado o horizonte estético da obra. Acerca disso o autor afirma:

A relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. (JAUSS, 1994, p. 23)

Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de tomar a obra literária pelo modo como ela foi lida, levando em consideração o contexto histórico e os saberes prévios do leitor, visto que o texto adquire forma, enquanto texto literário, mediante uma experiência leitora; isto é, a

atuação do leitor constitui o todo dessa obra, a qual se desdobra em interpretações múltiplas, ultrapassa seu contexto original, assumindo novas formas e sentidos em um novo tempo, e confirmando sua qualidade estética.

De acordo com a estética da recepção, a literatura nos proporciona um prazer estético evidenciado pelo prazer de si no prazer do outro; para Jauss (1979, p. 81) existem três categorias fundamentais para essa fruição estética: “a *poiesis* – para a consciência produtora, a *aisthesis* – para a consciência receptora e a *katharsis* - para que a experiência subjetiva se torne intersubjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra”, sendo assim, para que a comunicação literária mantenha-se como uma experiência estética é necessário que uma dessas três categorias, sobre as quais discorreremos mais adiante, mantenha o caráter de prazer.

Para Umberto Eco (2003), o texto literário é um “poder imaterial” que a humanidade produziu e continua produzindo; gerando perspectivas de leitura: pode ser lido por prazer, elevação espiritual, ampliação de conhecimento, por passatempo, sem nenhuma obrigação. Na escola, porém, normalmente a leitura literária acaba sendo uma questão de obrigação e talvez seja essa uma das razões que dificulte o trabalho com a literatura. Considerando a literatura como uma arte verbal, que muitas vezes é utilizada na sala de aula para o ensino de língua e não pelo caráter estético que possui, é importante salientar a distinção entre a linguagem do cotidiano e a linguagem literária. Para Barthes (1989), língua e literatura são distintas uma da outra porque a primeira é fascista, à medida que nos “obriga” a dizer algo a serviço de um poder, já a segunda nos permite “trapacear com a língua, trapacear a língua” (BARTHES, 1989, p.16), ouvi-la fora do poder.

Acerca disso, Tatiana Levy (2001)¹ discorre sob a ótica de Blanchot, evidenciando o uso próprio que a palavra literária possui e a capacidade que ela tem de fundar sua própria realidade. A autora nos mostra uma oposição entre a linguagem cotidiana e a literária afirmando que esta “não parte do mundo, mas constitui seu próprio universo, cria sua própria realidade. [...] revela sua essência: o poder de criar, de fundar um mundo. Dessa forma, as palavras passam a ter uma finalidade em si mesmas, perdendo sua função designativa.” (LEVY, 2001).

Com sua linguagem da ficção, a literatura conduz o leitor a um mundo imaginário evocado pelas narrativas e pela criação do eu lírico nos poemas. A partir do momento em que se admite que a arte literária é a imagem ficcionalizada do mundo, percebemos uma das

¹ Esta referência trata-se de uma versão kindle.

forças da literatura apresentada por Barthes (1989) em sua *Aula*, a *mimesis*, que é a demonstração do real, pois, por mais que a literatura queira se apropriar do real, ela o desloca, deixando-nos a sensação de que esse real não está presente ali de forma direta. Barthes (1989) afirma que desde os tempos mais remotos existe o desejo da literatura de representar o real, mas para ele, o real não é representável, e sim demonstrável, assim como nos evidencia Levy (2001) “a palavra literária, em vez de representar o mundo, apresenta o que Blanchot denomina ‘o outro de todos os mundos’. Os personagens, as situações nos são apresentadas de forma a nos fazer senti-los, a nos fazer vivê-los. Justamente por esse motivo, essa experiência é profundamente real.”

Barthes (1989) nos apresenta em sua *Aula* além da *mimesis*, outras duas forças da literatura, a *mathesis* e a *semiosis*. É por meio da *mathesis* que a literatura faz girar os saberes, dá a eles um lugar indireto, pois eles apenas sugerem e não indicam nada de maneira linear, organizada, “o texto literário faz do saber uma festa” (BARTHES, 1989, p. 21), e o autor ainda reforça de maneira poética que “a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor” (BARTHES, 1989, p. 21).

A *semiosis* é a força da literatura que está relacionada ao signo, ela “[...] consiste em jogar com os signos em vez de destruí-los, e colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram, em suma, em instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas.” (BARTHES, 1989, p.28-29), ou seja, as palavras adquirem novos sentidos, portanto nos reportam a um outro lugar.

Na literatura, a palavra e a coisa fundem-se num elemento só, “pois basta escrever a palavra *pão* ou a palavra *anjo* para dispormos imediatamente da beleza do *anjo* e do sabor do *pão*”. Não o *pão* e o *anjo* do mundo exterior, mas o *pão* e o *anjo* criados pela própria literatura. (LEVY, 2001, grifos da autora)

Esses diferentes sentidos que as palavras assumem no texto literário constituem a beleza e o prazer estético de se ler literatura, cabendo ao leitor perceber o jogo verdade/fantasia ali presente, refletir a partir daquilo que lhe é oferecido como ficção e tornar-se crítico, subvertendo limites e limitações, posto isso “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve *ler*, e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 2006, p. 12, grifo do autor).

2.2 Literatura: o texto e seus prazeres

A literatura incorpora diferentes mundos, no contato com o texto desenvolvemos nossa capacidade linguística e nossa consciência a respeito de quem somos e nosso papel enquanto seres humanos. Candido (2004) discorre sobre o caráter humanizador da literatura ao apresentá-la como um direito de todo cidadão; para o autor “[...] não há ninguém que possa viver sem a literatura, isto é, sem a capacidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.” (CANDIDO, 2004, p. 174).

Diante disso, precisamos considerar a literatura como um meio de problematizar o mundo e possibilitar novas práticas de educação. Segundo Candido (2004), ela se faz necessária para um equilíbrio social, uma vez que “confirma no homem a sua humanidade”; nesse sentido, para o autor, a literatura passa a fazer parte do currículo escolar devendo ser proposta como um “equipamento intelectual e afetivo”. Por essa razão, ressaltamos a importância da literatura na sala de aula com vistas a seu valor estético, o qual pode despertar a afetividade por meio da leitura, pois “a eficácia humana é função da eficácia estética, e portanto o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes.” (CANDIDO, 2004, p. 182).

Para tanto, apresentamos a arte literária como uma experiência sensual a que Jauss (1979) chama de sedução estética, aquela que nos faz envolver pelo texto, desenvolvendo o prazer pela leitura. O leitor torna-se, então, o sujeito do prazer, ele consegue conhecer-se por meio do outro, identifica-se com uma personagem ou eu lírico, trazendo para si uma particularidade que não é sua, mas, na qual, ele se projeta. Acerca disso Barthes (2006) afirma que o interesse pela linguagem pode acontecer por duas perspectivas, porque ela fere ou porque ela seduz, ou seja, a identificação ocorre de alguma forma, seja para aceitar ou para refutar o que lhe é apresentado.

O leitor precisa sentir-se seduzido pelo livro, porque ele é um elemento imprescindível no processo de leitura e é a solidificação dessa relação que pode garantir a permanência do livro enquanto um objeto literário. A respeito disso Zappone (2004, p. 154) declara: “[...] o leitor tem sido considerado peça fundamental no processo de leitura. Seja individualmente, seja coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê [...]”, visto que, independente do período de criação da obra, é possível que o leitor se identifique com o texto e recrie sua realidade a partir daquilo que a fantasia está lhe permitindo vivenciar, por conseguinte evidenciamos a catarse desse leitor, o qual pode transformar suas convicções, assumindo uma liberdade para julgar o que está a sua volta, uma vez que essa leitura pode conduzi-lo à criticidade.

Além disso, Barthes (2006, p. 35) afirma que “o texto é um objeto de fetiche e esse fetiche me deseja”; para ele o texto escolhe o leitor por meio da linguagem, das referências, do processo de criação e também do autor, aquele que para Barthes está perdido no meio do texto. Vê-se:

Como instituição, o autor está morto: sua pessoa civil, passional, biográfica, desapareceu; desapaixada, já não exerce sobre sua obra a formidável paternidade que a história literária, o ensino, a opinião tinham o encargo de estabelecer e de renovar a narrativa: mas no texto, de uma certa maneira, *eu desejo* o autor: tenho necessidade de sua figura (que não é nem sua representação nem sua projeção), tal como ele tem necessidade da minha (salvo no tagarelar). (BARTHES, 2006, p.35, grifo do autor)

Como vemos, não se fala em intenção do autor, mas em uma busca pela criação, pela forma como foi a escritura que o leitor tem em mãos, a concretude do objeto literário, o livro; a relação de dependência entre leitor e obra.

O que vemos acima é a busca pela experiência estética, que é o lado subjetivo da experiência da arte, a qual adquire mais força a partir das vivências do leitor: “o prazer estético realiza-se sempre em uma relação dialética do prazer de si no prazer do outro” (JAUSS, 1979, p.76), é o que acontece no momento da leitura, quando o leitor projeta-se na escritura pelo fato de já ter experimentado aquilo que está lendo.

Côncios de que a criação literária apresenta a interação entre dois sujeitos, o autor e o leitor, consideramos aqui os prazeres proporcionados pelo texto relativos à estética da recepção de Jauss (1979), que se realizam por meio de três funções, a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*, de acordo com o autor:

Reúnem-se no prazer estético um efeito perfeitamente sensível e um de ordem intelectual. Mas a experiência estética não se esgota em um ver cognoscitivo (*aisthesis*) e em um reconhecimento perceptivo (*anamnesis*): o expectador pode ser afetado pelo que se representa, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa, como se participasse de uma cura (*katharsis*). (JAUSS, 1979, p. 65)

Reconhecemos a relevância dessas funções para evidenciar o prazer experimentado no processo de contato com a obra literária. O prazer também é vivenciado pelo próprio autor no ato de criação, pois consegue converter a estranheza do mundo exterior em sua criação estética, a essa função chamamos *poiesis*, “o homem alcança um saber que se distingue tanto

do conhecimento conceitual da ciência, quanto da atividade finalística do artesanato possível de reprodução.” (JAUSS, 1979, p.80).

À referência ao prazer que sentimos na presença do que é imitado, relacionado ao conhecimento sensível, o qual se dá pela experiência e percepções sensíveis, chamamos de *aisthesis*, é o momento de deleite entre leitor e obra, seja ele de prazer ou de estranhamento, é a contemplação possibilitada perante a estética literária, “legitima-se dessa maneira o conhecimento sensível, face à primazia do conhecimento conceitual.” (JAUSS, 1979, p. 80).

A *Katharsis* refere-se “ao prazer dos afetos suscitados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique” (JAUSS, 1979, p. 80); é o deslocamento que o leitor sofre diante da experiência leitora.

Isso posto, podemos afirmar que a comunicação literária deve manter o caráter de prazer apoiado nessas três funções, que não são subordinadas umas às outras, entretanto podem estabelecer relações de sequência entre si. O discurso do texto literário pode fazer aparecer ao leitor o inimaginável e o desconhecido, que adquire forma ao realizar-se no afeto, considerando-se apenas a razão isso não seria possível, uma vez que a razão não é capaz de dar forma ao passado e nem ao futuro.

Na concepção de Barthes (1989), como já evidenciamos, a literatura demonstra o real, desse modo, podemos afirmar que ela não está afastada do real, mas que a obra nos apresenta uma nova realidade por meio do imaginário, colocando-nos diante de suas verdades por meio de uma linguagem conotativa, e é essa conotação que nos permite experimentar um mundo paralelo ao nosso enquanto leitores. Acerca disso, Perrone-Moisés assegura que:

Representar o que poderia ter acontecido é sugerir o que poderá acontecer, é revelar possibilidades irrealizadas do real. E é nesse sentido que a literatura pode ser e é revolucionária: por manter via a utopia, não como o imaginário impossível, mas como o imaginável possível. (PERRONE-MOISÉS, 2004, p.108)

É a partir desse imaginável possível que pretendemos oferecer o texto literário na sala de aula, a fim de permitir ao aluno a condição de perceber as várias possibilidades de interpretação de uma linguagem que é plurissignificativa, assim como identificar-se com as personagens ou situações que compõem as narrativas.

Podemos afirmar que é nesse momento de identificação que ocorre a transformação do leitor, como nos evidencia Michèle Petit (2008, p. 26) ao reiterar que o leitor se apropria do texto, dando a ele um novo significado, mudando o sentido e interpretando-o a sua maneira,

“introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção”. É a sedução de que Barthes (2006) fala, já que para ele a relação entre o leitor e o livro é uma relação de fetiche, sendo o texto o objeto de desejo e quando essa relação se confirma o leitor passa a ser parte integrante no processo de construção da obra, criando e recriando novas imagens:

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo. (PETIT, 2008, p.28-29).

Percebemos que essa transformação acontece, porque a leitura nos permite um autoconhecimento, em função de o leitor compreender a sua própria experiência e se construir por intermédio das histórias, como ressalta Petit (2008), sendo assim o leitor precisa deixar-se aderir a esse processo de construção, gradativamente, pelo imaginário que lhe é apresentado na narrativa, ou pelo que está apenas entre as linhas, deixar-se seduzir pelo texto e desfrutar de seus prazeres.

2.3 A literatura na escola e a formação do aluno leitor

Conscientes de que literatura é uma necessidade universal do ser humano, bem como um direito que deve ser assegurado a todo cidadão (CANDIDO, 2006), a escola torna-se então uma das responsáveis pela garantia dessa necessidade, entretanto, a maioria das que temos hoje são, em geral, estruturalmente despreparadas para ensinar literatura, seja pela infraestrutura, pela formação dos professores ou pela base curricular, a qual a mantém como um apêndice das aulas de Língua Portuguesa.

Sabe-se que a escola adquiriu um papel fundamental na formação do cidadão, desde a ascensão capitalista, quando assumiu a função de prepará-lo para o novo mercado que se apresentava a partir daquele momento; com isso, a adoção dos livros literários ganhou destaque e acabou, de certa forma, tornando-se acessível a várias classes sociais, a partir do momento que as escolas deixaram de atender apenas aos interesses de uma minoria e torna-se acessível a diferentes classes.

De acordo com Zilberman (2008), a partir do momento em que se intensificaram as discussões acerca do papel da Literatura nas escolas, final da década de 1970 e início de 1980, ela recebeu uma valorização específica, pois tornou-se, para muitos, a esperança da transformação da sala de aula; os problemas enfrentados seriam superados a partir do

envolvimento com as obras de ficção e com a poesia, ela era vista como uma renovação eficiente com resultados na aprendizagem do aluno e a satisfação profissional do professor. Desde então muita coisa mudou, as transformações sociais e as inovações tecnológicas ocuparam um espaço muito grande entre as pessoas, com isso o livro literário foi perdendo espaço, mesmo sendo considerado por muitos estudiosos o melhor formato para receber e perenizar a escrita.

Outro fator que contribuiu para o rebaixamento dessa disciplina foi o empobrecimento das escolas públicas e o despreparo dos professores, os quais muitas vezes não recebem em sua formação o conhecimento necessário para o trabalhar o texto literário na sala de aula, não têm condições ou, até mesmo, não se dispõem a enfrentar os novos desafios para o letramento literário, tão importante para a preparação e formação de novos leitores dentro do ambiente escolar que é, para uma grande parcela da sociedade, o único lugar onde ela pode acontecer.

Reconhecemos que, tomando como referência as propostas apresentadas pelo Ministério da Educação a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), existe uma preocupação com o ensino de literatura desde as séries iniciais. No formato atual, eles são subdivididos em três grupos: os de ensino fundamental para o I e II ciclos, que foram editados em 1997; os de ensino fundamental para III e IV ciclos, em 1998; e os de ensino médio (PCNEM), em 2006; nos quais encontramos as orientações para o ensino de literatura considerando a estética do texto.

Os objetivos dos PCN (BRASIL, 1998) visam garantir a crianças e jovens o acesso aos conhecimentos necessários para que eles possam ser integrados na sociedade com condição de posicionarem-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas como cidadãos atuantes e conscientes de suas responsabilidades, valorizando a capacidade de experiência crítica e criativa dos conhecimentos, e não apenas um acúmulo de informações.

No que tange ao ensino de língua portuguesa, os PCN (BRASIL, 1998) trazem uma relação de problemas identificados no âmbito escolar, dentre eles a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos, a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto, o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais. No entanto, essas práticas ainda são recorrentes em nossas escolas. O texto literário é escolhido, muitas vezes, segundo os valores morais que ele pode ensinar, ou seja, a opção do livro escolhida fica centrada na parte do discurso utilitário e não do literário, ou então são trabalhados apenas os trechos que aparecem no livro didático, com a exploração dos aspectos gramaticais.

Outro aspecto relevante é sobre as práticas de escrita desenvolvidas na sala de aula, que são, em sua maioria, mecânicas, tornando-se uma tarefa árdua para o aluno; acerca disso, Queirós (2012, p. 93) certifica que “somos uma sociedade em que o livro não é um objeto essencial. Quando buscado pela escola, é sempre para ‘ensinar’ e não para permitir o conhecimento das nuances do humano diante do mundo”, realidade que precisa ser transformada para que tenhamos a formação de leitores autônomos capazes de se expressar de forma crítica, consciente e criativa por meio da linguagem, visto que a prática de escrita está diretamente associada à prática de leitura.

A mudança necessária já está proposta no PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1998), a aprendizagem do aluno integra-se ao desenvolvimento de capacidades estéticas, que permitem realizar produções cada vez mais aprimoradas, sejam elas no campo da língua, das ciências ou no campo da arte, incluindo ainda, a apreciação de múltiplas produções artísticas ligadas a diferentes culturas e momentos históricos, o documento afirma:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p. 71)

Diante do exposto, percebemos que já existe uma proposta para o trabalho com a literatura a partir de sua estética, mas o próprio documento atesta que são necessárias condições apropriadas para esse trabalho como a disponibilidade de uma biblioteca, boa formação do professor, planejamento para que a leitura do texto literário ocorra efetivamente e uma organização por parte da escola para a formação do aluno leitor que:

Seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor, troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor e compreenda a leitura em suas diferentes dimensões o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler. (BRASIL, 1998, p. 50 – 51)

Entretanto, o que vemos é que, cada dia mais, a escola se distancia da autonomia do aluno e confia menos em sua capacidade de reflexão (QUEIRÓS, 2012, p.93); reforçamos, pois, a ideia de que a leitura na escola precisa fazer sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve corresponder a propósitos de realização imediata. Como Cosson (2012) afirma, o professor deve partir daquilo que o aluno já conhece para depois apresentar-lhe o desconhecido, proporcionando uma ampliação dos seus horizontes de leitura e garantindo-lhe o direito de acesso à literatura.

Formar leitores no contexto atual exige uma formação continuada a fim de preparar os docentes com práticas pedagógicas que transformem o ato de ler, levando o leitor à ampliação de horizontes ao buscar os significados para suas leituras, evitando a trivialização no trabalho com a literatura. O professor deve conduzir o aluno de modo a fazê-lo compreender que “a leitura é novidade e ruptura e só será agente de transformação na medida em que for resultado e lugar de transformação”, como afirma Maria do Rosário Mortatti Magnani (2001, p.139) em sua obra *Leitura, Literatura e escola – Sobre a formação do gosto*.

Um fator importante nesse processo é a escolha dos livros literários a serem trabalhados em sala de aula, que muitas vezes esbarra em um fim didático, como já mencionamos, uma vez que o trabalho com os gêneros tem sido o enfoque nas aulas de língua portuguesa, mantendo a literatura sempre à margem, negando o poder formador do texto literário e o contato com a estética desses textos.

Além disso, a literatura também é vista como complexa e sofisticada pelo próprio professor de língua portuguesa, assim vai sendo deixada de lado; reflexo do lugar que ela ocupa na formação docente, acerca disso Miguel Sanches Neto (2012, p.43) aponta que “[é] notória a perda da centralidade do texto literário nos cursos de Letras. O texto literário tem ficado sujeito a um processo de utilitarização, sofrendo usos diferentes, mas sempre em uma posição secundária.”, visto que, muitas vezes, a palavra crítica assume um lugar privilegiado em relação à palavra literatura. Todavia, a literatura não pode deixar de ser ensinada na escola desde a educação básica; ainda que considerada difícil por muitos. Perrone-Moisés (2016) em seu livro *Mutações da literatura no século XXI* nos mostra como Compagnon responde a um questionamento sobre para que estudar literatura:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, *apud* PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 79)

O que vemos nas escolas hoje é o que Cademartori (2001) chama de leitura burocrática, aquela que se faz apenas como meio para atingir um fim alheio a ela, ao final da leitura é impossível saber até mesmo se o aluno/leitor gostou ou não do livro. É preciso deixar de se preocupar em saber o que “o autor quis dizer” com o texto e procurar trocar impressões da leitura que comprovem o desenvolvimento de uma determinada competência textual que o habilita a ler textos com certa complexidade. E isso deve acontecer, mesmo que essas impressões sejam contrárias àsquelas esperadas pelo professor, ou simplesmente uma manifestação de quanto foi difícil concluir a leitura; é possível que seja feita uma discussão a partir daí, levando o aluno a refletir porque aquilo não lhe foi prazeroso, tarefa que não é nada fácil, mas necessária para desenvolver-se enquanto leitor, dado que “diante do texto literário, todo leitor tem o que dizer. Ao tomar da palavra, o leitor se faz mais sujeito, em vez de apenas sujeitar-se”. (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

A prática literária na escola é uma barreira que precisa ser ultrapassada, apesar das grandes dificuldades, como a falta de autonomia do professor, o qual tem uma formação precária, como nos afirma a própria autora; um modelo substanciado que distancia o aluno-leitor de uma experimentação estética com a literatura, até mesmo um ativismo excessivo, que também distancia a possibilidade de o leitor usufruir, na escola, dessa experiência estética.

É notável como a escola tornou-se um lugar em que as práticas de leitura são bastante controversas, porque quase não se lê literatura e quando se lê, na maioria das vezes, os fins são estritamente didáticos, já que o professor propõe ao aluno exercícios nos quais a polissemia literária é rasurada, não permitindo uma leitura para a construção de sentidos. Com isso, a escola, que deveria aproximar crianças e jovens dos livros, pois é o lugar onde a maioria deles tem a chance de se familiarizar com a leitura, acaba afastando o aluno das práticas de leitura literária e desenvolvendo nele, muitas vezes, repulsa pelo ato de ler e até mesmo aversão pelo ambiente da biblioteca, o que não deveria acontecer, visto que:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p. 186)

Isso posto, reforçamos a importância de se ensinar a literatura desde o ensino fundamental, trazer textos literários para a sala de aula, pois eles nos oferecem uma forma especial de conhecimento, nos humaniza e, como nos apresenta Zilberman (2008, p.17), “provocam no leitor um efeito duplo: acionam sua fantasia, mas suscitam um posicionamento

intelectual, [...] o leitor expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto”.

Reconhecemos a nossa importância, enquanto professor/mediador, na formação do leitor de literatura com vistas à escrita criativa. Ao propormos o letramento literário e oportunizarmos ao aluno o contato com a estética literária, buscamos despertar o prazer da leitura a fim de transformar esse leitor, além de incitar-lhe a imaginação por meio da fantasia contida nos contos fantásticos para o desenvolvimento de uma escrita criativa.

Discorreremos no próximo tópico a respeito do letramento literário como uma maneira de contribuir para o trabalho com a literatura na escola.

2.4 O letramento literário

A discussão acerca do trabalho com a literatura na sala de aula é bem ampla, entendemos que a literatura, enquanto saber escolar, vem sendo trabalhada, por muitos, de forma equivocada, principalmente no Ensino Fundamental, fase em que ela nem sempre é abordada na aula de língua portuguesa. Destarte, para que a leitura de textos literários seja efetiva nesse nível de ensino, faz-se necessária a prática do letramento literário, que tenciona ensinar o aluno a ampliar sua leitura, relacionando-a com seus conhecimentos, com o próprio texto e com a sociedade, de modo que ele reconheça nessa leitura uma prática significativa, “uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos.” (COSSON, 2012, p.46).

Segundo Magda Soares (1999b), o termo letramento vem do latim, com origem no prefixo *littera*, que significa letra, escrita, e o sufixo “mento” suscita a ideia de ação ou condição; assim, letramento alude à ação ou à condição de ser letrado, de se tornar letrado, ou seja desenvolver habilidades de ler e escrever inserindo um conjunto de práticas sociais, não apenas no conhecimento das letras e do modo de associá-las, mas também utilizar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, reconhecidas e necessárias em um determinado contexto cultural. O enfoque autônomo de letramento concebe a escrita como um produto completo em si mesmo independente dos contextos de produção e recepção.

É importante salientar que o processo de letramento é contínuo, pois decorre de práticas diárias, diferentemente da alfabetização; segundo Coenga (2010, p.29), o termo letramento designa “o processo não apenas de ensinar a ler e escrever, codificação e decodificação de símbolos, mas o domínio de habilidades relativas às práticas diárias de leitura e escrita”.

Desse modo, é uma prática que deve tornar-se comum, porque permite ao indivíduo uma alteração no seu comportamento social, pois torna-o capaz de refletir sobre suas leituras, transformando-se diante delas.

As práticas de letramento literário pressupõem todas as práticas que envolvem a linguagem literária. Esse termo foi criado por Graça Paulino e posteriormente inserido no Glossário CEALE por Cosson (2014), em que podemos ler:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acessado em 02 de janeiro de 2019)

Diante desse conceito, Cosson (2012) defende que, para o trabalho com o letramento literário em sala de aula, devemos estar atentos a alguns critérios. Primeiramente, o contato do leitor com a obra literária, pois é importante que o aluno se familiarize com livro e a linguagem literária e para isso é necessário que ela esteja a seu alcance, tanto na biblioteca quanto na sala de aula; segundo, é preciso formar uma comunidade de leitores, um espaço em que as leituras sejam compartilhadas e as trocas de impressões dessas leituras tornem-se possíveis; na sequência ele menciona a ampliação do repertório literário desse educando que será oportunizada pelo professor, o qual tem a função de oferecer novas obras durante o processo e, para que isso seja possível, faz-se necessária a sistematização das atividades propostas em sala de aula, as quais devem valorizar o caráter literário da obra.

Cosson (2012) argumenta que, ao tomarmos a leitura como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social, ela se apresenta em três grandes grupos: o texto, o leitor e a interação. O ato de ler, mesmo sendo realizado individualmente, torna-se uma atividade social, uma vez que a leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros dentro e fora dela.

Na proposta de letramento literário do referido autor, os modos de compreender a leitura precisam ser pensados como um processo subdividido em três etapas: antecipação, decifração e interpretação. A primeira diz respeito aos objetivos da leitura e aos elementos

que compõem a materialidade do texto (capa, título, número de páginas, etc.); nesse momento torna-se fundamental o papel do professor, que precisa fazer-se notar como alguém que participa ativamente desse processo, que estuda, que lê e expõe sua leitura e seu gosto. A segunda refere-se a entrar no texto por meio das palavras, e quanto maior o domínio delas, mais fácil torna-se essa etapa; é aqui também que trabalhamos a ampliação de conhecimento a partir do texto literário, porque esse contato vai favorecer o letramento e ampliação da leitura desse aluno/leitor. A terceira e última vai considerar as relações estabelecidas pelo leitor quando lê e interpreta o texto, as inferências que ele é capaz de fazer conforme seu conhecimento de mundo e assim compreender aquilo que o autor escreveu.

Como já vimos, ensinar a literatura valoriza a cultura e os usos da linguagem verbal em uma sociedade letrada, porque ler é algo que se aprende e os textos literários contêm diferentes tipos de linguagem e intertextos que são necessários ao aluno/leitor para se tornar um sujeito crítico perante o mundo, pois além de constituir-se pela ficção, esses textos trazem a realidade transformada e desenvolvem no leitor a capacidade de imaginar, o que pode provocar e inspirar grandes transformações. De acordo com Queirós (2012, p. 97), “na literatura tudo pode ganhar forma por meio da palavra. E a fantasia, material essencial da literatura, ganha corpo. É que todo real que nos envolve, passou antes pela fantasia de alguém.”

Reforçamos, pois, a importância do letramento literário, pois ao oferecermos o texto literário, proporcionamos uma formação contínua desse indivíduo, porquanto “pelo texto literário tem-se uma dinâmica infinita envolvida e que se movimenta conforme as mutações e as contradições históricas, políticas e sociais” (COENGA, 2010, p. 60), as quais possibilitam o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da criatividade quando trabalhadas de modo a valorizar e explorar a estética da obra, como é proposto na perspectiva do letramento literário. Segundo Paulino:

O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico. Por isso, se a leitura não for literária, o texto não será literário. (PAULINO, 2010, p.143)

Portanto, ao idealizarmos uma proposta para o ensino de literatura pautada no letramento literário, tivemos como objetivo ler a literatura enquanto literatura; valorizando o papel do leitor na construção do sentido da obra e, com isso, contribuir para a formação da autonomia, criticidade e criatividade, oportunizando ao discente uma leitura que lhe

permitisse reconhecer-se enquanto indivíduo, levando-o a pensar sobre si e o meio em que está inserido a partir das leituras oferecidas nesse processo de intervenção, posto que, como afirma Petit (2008) o leitor não é passivo, ele interage com a obra à medida que se identifica com a história, muitas vezes, transformando o sentido do que lê e, em outras, sendo transformado por ela.

Reconhecemos, assim, a importância do professor enquanto mediador nesse processo, pois cabe a ele direcionar as escolhas do aluno/leitor para que se desenvolva sua fruição linguística, suas experimentações e sua desenvoltura para a interpretação dessa linguagem plurissignificativa que compõe os textos literários, a fim de torná-lo capaz de fazer suas próprias escolhas de leitura.

Isso posto, consideramos que o ensino de literatura deve acontecer de maneira contínua e seguir uma metodologia eficaz que ofereça ao aluno o que ele não conhece sobre a literatura, mas também saiba aproveitar seu contexto e suas experiências, por isso buscamos apoio em concepções teórico metodológicas a fim de desenvolver nosso trabalho, para tanto, a proposta metodológica da sequência básica sugerida por Cosson (2012), a qual é composta por quatro passos – motivação, introdução, leitura e interpretação – e a leitura crítica de Kügler (FANTINATI, 2012), direcionaram nossa pesquisa, a qual teve como foco uma leitura que questiona a significação, uma vez que é norteadada pelo estético e identifica no texto a condição humana. Além disso, buscamos também o desenvolvimento de uma escrita criativa fundamentada na leitura literária.

Diante da reflexão de se pensar o ensino da literatura para o ensino fundamental e os eixos temáticos que norteiam as pesquisas do Profletras, dentre eles o universo digital tão próximo dos alunos, também os utilizamos como um elemento complementar e auxiliar nas atividades de interpretação exterior do texto, por isso propusemos uma atividade em plataforma digital, a qual acreditamos valorizar a interpretação do texto literário em sala de aula através da oralidade, leitura e escrita.

Consideramos que nossas aulas precisam abarcar uma ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento tradicional, portanto apresentamos essa proposta de exploração do letramento digital, a qual aconteceu simultaneamente ao momento em que concretizamos a leitura como um ato de construção de sentido. Acreditamos, como afirma Rojo (2009), que as possibilidades de ensino podem ser multiplicadas ao utilizarmos as ferramentas digitais, pois, ao ser inserido em um tipo de letramento diferente do tradicional,

em uma nova estratégia de produzir sentido: os letramentos multissemióticos, o interesse do aluno pela atividade proposta² tende a aumentar.

Na sequência, consideraremos a relação de afeto entre o professor, livro e aluno como uma necessidade para o bom desenvolvimento do letramento literário.

2.5 O professor, o livro e o aluno – uma relação de afeto

De acordo com Paulo Freire (2011)³, formar um educando está muito além da transferência de conhecimentos, é preciso criar as possibilidades para a construção do saber. A figura do professor na sala de aula precisa gerar confiança no aluno e uma relação fundamentada no afeto pode provocar nele o desejo de reconhecer-se enquanto sujeito ativo na sociedade na qual está integrado.

O processo de humanização deve ser uma premissa na escola e o professor funciona como sentinela para a garantia dele ao desempenhar o exercício da criticidade, sem abandonar as relações afetivas. A sala de aula é um espaço de identificação, de (re)afirmação, de criação; sendo assim, quanto mais próximos professor e aluno, melhor se dará a formação escolar, visto que uma relação de afeto requer, antes de tudo, respeito e ao sentir-se respeitado o aprendiz adquire autonomia, como afirma Freire (2011) “[...] o que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que ao ser “educado”, vai gerando coragem.”

Nesse sentido, asseguramos a relevância da literatura, que assume um caráter humanizador, como afirma Candido (2004 p.76) “ela não corrompe nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”; logo, se pensamos a escola como lugar de humanização e o educador como um dos responsáveis para essa garantia, o professor de literatura destaca-se entre os demais no espaço da sala de aula e, segundo a pedagogia da autonomia, uma relação afetiva garante essa humanização.

O filósofo Spinoza (2016)⁴, ao falar da ética, ressalta a questão dos afetos para o desenvolvimento de nossa potência intelectual; para o autor é necessário que as condições exteriores sejam favoráveis para esse desenvolvimento, que é concomitante à eficácia afetiva. Gleizer (2005)⁵, com referência a Spinoza, ressalta que “para tornar-se realmente eficaz é

² Discorremos acerca dessa atividade em nossa análise de dados.

³ Esta referência trata-se de uma versão kindle.

⁴ Esta referência trata-se de uma versão kindle.

⁵ Esta referência trata-se de uma versão kindle.

preciso que o conhecimento verdadeiro se expresse afetivamente e que seus afetos ativos se tornem mais fortes do que as paixões”, por isso apresentamos em nossa pesquisa um destaque para a relação afetiva com o livro literário que, antes de tudo, deve ser do docente para com o livro, o qual agirá como uma força externa que será responsável por afetar o seu aluno leitor (em nosso caso o jovem leitor), desenvolvendo nele esse mesmo afeto, estimulando-o a buscar no livro respostas para seus questionamentos:

Os jovens têm uma grande necessidade de saber, uma necessidade de se expressar bem, e de expressar bem o que eles são, uma necessidade de histórias que constitui nossa especificidade humana. Têm uma exigência poética, uma necessidade de sonhar, encontrar sentido, se pensar, pensar sua história singular. (PETIT, 2008, p. 57)

Isso posto, mais uma vez evidenciamos o valor do livro literário, que nos insere no mundo de uma forma diferente, pois o faz a partir da imaginação, da poesia; ele também pode ajudar a desenvolver a autonomia daquele que se mantém sempre ativo, isto é, daquele que lê com frequência, por isso, se as afecções do corpo estão relacionadas a sua capacidade de agir (SPINOZA, 2016) e a leitura transforma as ações daquele que lê, podemos afirmar que ela afeta o seu leitor.

Spinoza (2016) certifica que somos movidos de diversas formas pelas forças exteriores, dentre elas, apresenta as experiências vividas; para o autor nossa mente age à medida que tem ideias adequadas, sendo assim, é imprescindível que a experiência da sala de aula torne-se uma força externa que vai agir no estudante e transformá-lo. Nesse âmbito, no que tange à leitura literária, torna-se essencial a figura do professor leitor para a “contaminação” dos alunos por esse elemento externo (o livro de literatura), desse modo “se o professor é leitor, lê para seus alunos, se encanta diante das histórias, das poesias, dos contos fantásticos, também os alunos vão desejar ser leitores. Ler também se aprende.” (QUEIRÓS, 2012, p.95). O ato de ler do professor transforma-se em uma ideia adequada, um afeto, consequentemente, a potência de agir nesse caso tende a aumentar, pois:

Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então uma ação; caso contrário, uma paixão. (SPINOZA, 2016)

Como vemos a (trans)formação transcorre do afeto, é inconcebível, pois, pensar uma aula de literatura sem que haja uma relação afetiva entre as partes a serem atingidas (professor

e aluno) e o objeto de desejo (o livro). Spinoza (2016) ratifica que podemos ser afetados de muitas maneiras e, dependendo de como isso acontece, nossa capacidade de agir tende a ser aumentada ou diminuída; portanto, se no contato com a fantasia presente nos textos dialogamos com o mais profundo de nós, uma vez que “lidamos com nossos desejos acordados pela escrita do outro” (QUEIRÓS, 2012, p.94), a ação dar-se-á conforme a identificação com a leitura, como o próprio Spinoza (2016) afirma, o julgamento se é bom ou ruim acontece segundo o afeto, desse modo, se o professor é afetado pelo texto de maneira positiva, conseqüentemente, seus alunos também serão e esse afeto se mantém enquanto o objeto (livro) responsável por ele estiver em ‘ação’:

Durante todo o tempo em que o corpo humano estiver afetado de uma maneira que envolva a natureza de algum corpo exterior, a mente humana considerará esse corpo como presente e, conseqüentemente, durante todo o tempo em que a mente humana considerar um corpo exterior como presente, isto é, durante o tempo em que o imagina, o corpo humano estará afetado de uma maneira que envolve a natureza desse corpo exterior. (SPINOZA, 2016)

À vista disso, voltamos ao que já apresentamos ao discorrer sobre a estética da recepção, na qual também há referência ao afeto, quando se demonstra o prazer da leitura que é despertado pela estética. Para Jauss (1979, p. 67) “o prazer estético dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia é a tentativa de deixar-se persuadir pela transformação do *pathos* arrebatador da serenidade ética”; percebemos que há o alinhamento entre os afetos e a valorização do leitor no processo de leitura. Considerando a afirmação de Spinoza (2016), que enquanto este corpo estiver presente, o corpo humano estará afetado, constatamos a responsabilidade do professor de literatura em manter o texto literário na sala de aula a fim de conservar esses afetos e transformar os alunos pela fantasia, criatividade e inventividade.

Ademais, é importante ressaltar que o aprendiz precisa ter voz na sala de aula. Sabemos também que essas relações de afeto conferem segurança entre as partes, permitindo a exposição oral de forma tranquila, como nos afirma Queirós (2012, p. 85): “educar implica escutar, pois só nos é possível compreender ‘quem’ é o outro quando ele se diz”, cabendo ao professor, apoiado em uma pedagogia afetiva, assumir o papel de ouvinte em alguns momentos. Nas aulas de literatura, ao permitir que o aluno se expresse por meio de suas leituras e exponha suas identificações com o texto, além de darmos voz ao aluno, promovemos o autoconhecimento, porque é por meio da fantasia presente nos livros, esse educando pode expressar suas emoções, visões de mundo, críticas e, na troca com outro, tornar-se um sujeito consciente do seu tempo e da sua cultura. Observamos, nesse processo,

igualmente, o caráter humanizador da literatura, que é oportunizado de maneira mais agradável ao aluno mediante as relações afetivas para com o professor e o livro, como podemos constatar:

Professor é, antes e depois de tudo, aquele que acredita na realidade como possível de ser alterada pelas constantes buscas de realizações pela humanidade. A função do professor é, a partir dos conhecimentos, convocar os alunos para outros passos em direção a novas realidades. O professor efetiva a fantasia como movedora desse salto. Ao apropriar-se de sua fantasia como fonte criadora, o aluno torna-se um ser de participação e relação. (QUEIRÓS, 2012, p. 87)

Portanto, ao pensarmos o trabalho com a literatura, não conseguimos afastá-lo de uma questão afetiva; pois o professor afetado pelo livro afetará seu aluno, podendo contribuir para que ele seja leitor e, conseqüentemente, possibilitando sua transformação de modo a realizar seu imaginário e assumir-se enquanto ser humano. Conforme declara Queirós (2012, p. 97) “é pelos livros que nos reconhecemos como ‘outro’, singular e, ao mesmo tempo, parte de uma comunidade que só se enriquece pela soma das diferenças”. Sendo assim, acreditamos no poder do professor apaixonado pelos livros no processo de formação de leitores, visto que esse sentimento seduz e, ao seduzir, é capaz de inserir o leitor em uma nova realidade que lhe permite identificar-se com o outro da ficção, o qual poderá modificá-lo e contribuir para a construção de sua identidade.

Essa identificação que ocorre no contato com a obra é ressaltada por Kügler (FANTINATI, 2012) ao discorrer a respeito da leitura crítica. Para o autor, a recepção literária apresenta três níveis: a leitura primária, a constituição do significado e os modos de ler secundários; sendo a leitura primária, também denominada como leitura afetiva. Esse é o momento da personalização do texto, visto que o leitor entra em contato com o mundo da fantasia, tornando-se coprodutor dessa nova realidade, “o leitor realiza ações imaginárias, mas que possuem uma qualidade pessoal, correspondente a sua individualidade específica” (FANTINATI, 2012, p. 295).

A leitura crítica é uma das ferramentas nas quais nos apoiamos para o letramento literário que estamos propondo; dessa maneira, a relação afetiva com a obra foi um acontecimento fundamental para a efetivação desta pesquisa, visto que:

Na medida em que o leitor ocupa o espaço ficcional, afetivamente, chega a duas formas de personalização, que se poderiam denominar de deslocamento e condensação do texto. [...] no deslocamento o texto aparece para o leitor idêntico a sua compreensão já existente antes da leitura, na condensação, o cenário ficcional, ocupado afetivamente e exposto crescentemente à

reflexão, é reconhecido e condensado, pelo leitor, em significado articulado. (FANTINATI, 2012, p. 295)

Diante disso e do desenvolvimento de nossa pesquisa, afirmamos que o afeto é um fator determinante para o letramento literário, na medida em que permite o envolvimento entre professor, aluno e o texto literário, que, ao estabelecerem o contato com a fantasia inventiva, permitem-se pensar e refletir por meio dela, podendo promover uma transformação em todas as partes envolvidas nesse processo e, para isso, propomos um trabalho com a escrita criativa, sobre a qual prosseguimos discorrendo.

2.6 A escrita criativa – um universo latente e de poder

A criatividade é inerente ao homem, as diferenças de acesso à educação e a falta de incentivo é que faz com que seja manifestada apenas em algumas pessoas. Em sua *Gramática da fantasia*, Rodari (1982) apresenta consideráveis possibilidades para despertar a criatividade a partir de um contato afetivo com a criança, o qual pode ser estendido a adolescentes, jovens e adultos. Ao apresentar a obra, Rocha ressalta o benefício que ela representa para “o desenvolvimento da linguagem, da lógica, da estética, mas, principalmente, a liberação da criatividade, da imaginação, da fantasia” (ROCHA, 1982, p. 9).

Rodari (1982) destaca no supracitado livro a falta de interesse pelas instâncias de poder da sociedade em privilegiar a imaginação e a criatividade, visto que não existe razão para se formar cidadãos pensantes e questionadores. O pensamento criativo é uma boa estratégia para a transformação do mundo, uma ameaça à ordem social instituída; pensamento esse que é despertado pela leitura, particularmente a literária. Acerca disso, Certeau (1990, p. 267, grifos do autor) reconhece que “oferecendo-se uma leitura plural, o texto torna-se uma arma cultural, uma reserva de caça, o pretexto de uma lei que legitima, como ‘literal’, a interpretação de profissionais e de clérigos *socialmente* autorizados”.

Essa arma cultural de que fala Certeau tem como principal elemento a linguagem, que é o ser da literatura, e, segundo Barthes (2004, p.5), “toda a literatura está contida no ato de escrever. É tão somente pela travessia da linguagem que a literatura persegue o abalamento dos conceitos essenciais de nossa cultura”. O próprio autor afirma também que, a partir do momento em que é proferida, a língua entra a serviço do poder e, quando escrita, ela assume uma autonomia ainda maior, pois escrever é diferente de falar. Por esse motivo, é na escrita que se fixa o código aceito pelo poder, como nos atesta Gnerre (1991, p. 45): “A capacidade de ler e escrever é considerada intrinsecamente boa e apresentando vantagens óbvias sobre a

pobreza da oralidade. Como tal, a escrita é um bem desejável” e, podemos reiterar, também é prazeroso, como podemos perceber na reação de Stephen King (2015, p. 29) logo após a mãe terminar de ler uma história que ele havia escrito: “[r]espondi que não havia copiado, não. Ela disse que era tão bom que devia estar em um livro. Nada que ouvi desde então conseguiu me fazer mais feliz.”

Isso posto, afirmamos que a escrita se torna um bem desejável, pois por intermédio dela podemos expressar nossos desejos, possibilita a concretização de nossas fantasias. Esse desejo torna-se imanente desde o ingresso na escola, pois é ali que se efetiva o contato com o texto escrito, seja pela leitura ou produção escrita. Desde as séries iniciais há uma busca constante pelo aprender a escrever as primeiras letras, o nome, as primeiras frases, até o momento tão esperado das redações, que a partir de uma determinada etapa escolar torna-se a tônica nas aulas de língua portuguesa, afinal existem as avaliações externas, o ENEM e o vestibular, e aquele que tem o melhor domínio das habilidades de escrita, provavelmente, apresentará melhores resultados, ou seja, a linguagem é mesmo símbolo de poder.

Como já afirmamos, para uma boa parte dos brasileiros, é na escola que ocorre o único contato da criança com os textos escritos, os quais servirão como modelo para a produção escrita; portanto, é preciso cuidado para que sejam oportunizadas diferentes leituras e a produção dos mais variados tipos de escrita. De acordo com os parâmetros curriculares nacionais:

Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa. [...] Nas atividades que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer. (BRASIL, 1998, p. 76)

Observamos que a atividade de escrita, considerada criativa, é apontada como mais complexa e talvez por isso menos trabalhada na sala de aula. Para o desenvolvimento da criação é necessário que sejam desenvolvidas atividades adequadas que reforcem as estruturas e ampliem os horizontes do aprendiz; o estímulo precisa fazer parte do cotidiano, a leitura tem que tornar-se efetiva também, pois “é por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro” (BRASIL, 1998, p. 77) e com o desenvolvimento da prática em sala de aula o aluno adquire identidade:

Parafraseando Simone de Beauvoir: ninguém nasce escritor; as pessoas tornam-se escritoras. Esse “tornar-se” implica muita leitura, muita escritura e, ainda, o conhecimento das técnicas – e técnicas podem ser objeto de ensino e aprendizagem. E isso é, genericamente, do que trata a Escrita Criativa, um ramo do conhecimento que hoje se dispersa por iniciativas individuais e de instituições acadêmicas. (BRASIL, 2015, p. 12)

Côncios de que o trabalho com a escrita na escola tende a ser voltado quase exclusivamente para melhorar o desempenho dos alunos nos exames a que são submetidos, reforçamos a significância da atividade criativa, a qual torna possível a expressão de sentimentos, dando vida à fantasia que permeia o ser humano, possibilitando a construção do eu a partir do outro que ele lê e assim a capacidade de conhecer-se melhor, pois quanto maior a liberdade no ato de criação, maiores as oportunidades de se autoconhecer.

Diante da citação de Brasil (2017), reconhecemos o valor da leitura e das técnicas para o trabalho com a escrita criativa, sendo assim, mais uma vez recorremos a Rodari (1982, p.139): “a imaginação da criança, estimulada a inventar palavras, aplicará seus instrumentos sobre todos os traços da experiência, que provocarão sua intervenção criativa”; logo, o incentivo faz-se necessário para o aprimoramento e em sua obra Rodari sugere inúmeras técnicas para que essa intervenção criativa seja desenvolvida, a qual, segundo o próprio autor, será capaz de transformar a realidade de nossa sociedade, pois a criatividade instiga, leva ao questionamento, à desalienação, vejamos:

“Criatividade” é sinônimo de “pensamento divergente”, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É ‘criativa’ uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo. (RODARI, 1982, p. 140)

Notamos que o trabalho com a criatividade desenvolve a criticidade do cidadão e esse trabalho somente é possível mediante muita leitura e escritura. É sabido que leitura e escrita estão interligadas, como podemos perceber pelo relato de King (2015, p. 28, grifo do autor) sobre suas primeiras histórias: “Devorei cerca de 6 toneladas de revistas em quadrinhos, depois avancei para Tom Swift e Dave Dawson (um piloto heroico da Segunda Guerra cujos vários aviões estavam sempre ‘ganhando altitude à unha’), então passei a escrever minhas próprias histórias”. Confirmamos, assim, o que anteriormente dissemos sobre a relevância da leitura para o desenvolvimento da escrita.

Não é uma tarefa fácil, ler exige um esforço grande por parte do leitor e, de acordo com Sierra (2017, p. 77), a leitura é “uma aventura para gente valente”, assim como a escrita; para ele, é preciso inserir o leitor no jogo proposto pelo autor, uma interação que tem a necessidade de ser prazerosa, catártica, isto é, libertadora. Muitas vezes, esse prazer não surge apenas de leituras com temas felizes e agradáveis, ele também pode surgir de leituras que abarquem temas tristes ou aterrorizantes, como vimos acima ao citarmos King.

Vale ressaltar que, quando nos referimos à escrita criativa no presente trabalho, estamos discorrendo sobre textos produzidos por alunos em oficinas na escola e enquanto autores, nesse momento, não são artistas.

São oficinas de produção de textos, ou até oficinas de expressão da palavra, ou até oficinas de escritura antes que oficinas literárias, porque a literatura, como tal, é um horizonte muito vasto e seria por demais ambicioso e também contraproducente pretender de um espaço de oficina (e mais ainda de um espaço de oficina na escola) produtos que viessem a ser rotulados como literários. (ANDRUETTO, 2012, p.79)

Entretanto, cabe à escola proporcionar o conhecimento e a experiência tanto de leitura como de escrita, permitindo ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade imaginativa e criativa, pois tal capacidade tende a possibilitar a ampliação de horizontes, aperfeiçoamento e transformação do ser humano. Estamos em constante aprendizagem, o tempo todo refletimos sobre quem somos e em quem queremos nos tornar. Nesse sentido, a atividade escrita, no que lhe concerne, representa essa aprendizagem de maneira efetiva, porque muitas vezes a escrita criativa permitirá ao aluno reconhecer a sua própria voz e lançá-la para o mundo sem as limitações de uma escrita cujo fim é apenas uma “nota”. Acerca disso, a oficina na escola deve:

Gerar um espaço no qual haja experimentação com a palavra, exploração de cada um em si mesmo, inter-relação entre a palavra e outras formas de expressão, até abri-las e nos abrirmos para um mundo que está em nós e fora de nós e que é suscetível de ser lido, perturbado, narrado, compartilhado e modificado por meio dessa produção. (ANDRUETTO, 2012, p. 79-80)

Assim, vemos que a escrita criativa está relacionada com a experimentação do texto; nessa perspectiva, quanto mais variados forem os textos com os quais o aluno venha a ter contato, maior será a possibilidade de inter-relação entre a palavra e outras formas de expressão. No caso do texto literário, essa possibilidade tende a ser ampliada, porque ele não é limitado a critérios de observação fatural, “ele ultrapassa e transgride os planos da realidade

a fim de constituir outra mediação entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a interpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.” (BRASIL, 1998, p. 26).

Para Certeau (1990, p. 268), “a autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobre determinam a sua relação com os textos”, e isso ocorre de maneira mais efetiva com a leitura do texto literário devido a sua plurissignificação. Barthes (2004, p. 26) atesta que compete à literatura a soberania da linguagem, que leva o leitor a “ler levantando a cabeça”, isto é, indagando, ou fazendo associações referentes àquilo que lê, além disso, existe para com ele uma relação de prazer, em que “as forças contrárias não se encontram mais em estado de recalçamento, mas de devir: nada é verdadeiramente antagonista, tudo é plural” (BARTHES, 2006, p. 40) e, como antes mencionamos, o texto plural pode funcionar como uma arma cultural.

Ao tratarmos da escrita criativa neste trabalho, não intencionamos formar autores de textos literários, mas, sim, oferecer aos alunos do ensino fundamental condições para desenvolverem sua criatividade, contribuindo para torná-los mais humanos e livres por meio da literatura, para assumirem uma condição de autores de suas próprias histórias, com autonomia para constituírem o seu mundo a partir do contato com as narrativas, os personagens, os espaços que lhes serão oferecidos durante as aulas. Entendemos que não há uma “fórmula mágica” para que isso aconteça, mas acreditamos que a aplicação de novas estratégias e o trabalho com oficinas de leitura possam desenvolver a criatividade e autonomia na escrita de nossos educandos.

O papel do professor nesse processo é o de promotor da criatividade, não mais o de mero transmissor de um saber pronto; para Rodari (1982, p. 142), ele deve transformar-se em um “animador”, abordando a realidade por vários pontos de vista, ele deve ser “um adulto em meio a crianças, pronto a exprimir o melhor de si mesmo, a desenvolver em si mesmo os hábitos da criação, da imaginação, do empenho construtivo em uma espécie de atividades que são enfim consideradas semelhantes”, mesclando elementos artísticos com elementos inerentes às técnicas de produção textual. Estivemos, ao longo de todas as oficinas, cientes de que essa experiência com a escrita criativa é uma tarefa complexa, mas não impossível.

No capítulo seguinte, exporemos o universo que compõe a nossa pesquisa, o jovem leitor e a literatura fantástica (os textos que compõem a obra *Histórias para não dormir* - dez contos de terror), a fim de evidenciar a relação estabelecida entre eles.

3 UM UNIVERSO JOVEM E FANTÁSTICO

A imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofia. Pensamos que a imaginação de uma criança deve ser alimentada, que existe – com a condição de que não se estabeleçam receitas – uma pedagogia do imaginário, que tal pedagogia está a caminho. Seria preciso apenas desenvolvê-la.

Jacqueline Held

3.1 O leitor jovem

Iniciamos este capítulo falando sobre os nossos leitores em formação que, como já informamos, são alunos do 8º ano do EF, com idade entre 13 e 16 anos, sendo assim, considerados jovens, conforme nos atesta Groppo (2000). De acordo com o referido autor, os limites etários da juventude variam de 13 a 20 anos, 17 a 25 anos e de 15 a 21 anos. Entretanto, ele prefere categorizá-la como um fator social e não apenas pela limitação de idade.

O comportamento do jovem é sempre discutido e, em vista disso busca-se uma compreensão dessa categoria que está em um momento de descobertas de si e do espaço físico e social, no qual se encontram, sendo assim, as dúvidas são uma constante e as diferenças entre adultos e jovens acentuam-se, criando uma relação, muitas vezes, conflituosa, mas necessária, uma vez que coabitamos simultaneamente no mesmo mundo. De acordo com Groppo (2000, p. 9-10), “[...] a juventude, o jovem e seu comportamento mudam de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico, nacional, regional etc.”, por isso é importante entendermos essas diferenças e todas as transformações pelas quais eles passam durante esse período.

Essa fase de transformações e descobertas pela qual todos passamos é, muitas vezes, aquilo que de melhor podemos ter experimentado, entretanto, o fato de ter um fim provoca um sentimento de frustração, uma vez que, enquanto vivemos, geralmente não conseguimos compreender o que ela representa. Ademais, ao deparar-se com o jovem hoje, o adulto, via de regra, apesar de também ter sido jovem, encara-o como se nunca tivesse vivido a juventude. Na visão de Leoncini: “[...] nosso olhar para os jovens é um olhar de pessoas liquefeitas, que inevitavelmente mudaram os próprios limites: somos fruto daquilo que as circunstâncias da vida fizeram de nós.” (LEONCINI, 2018, p. 13).

Dito isso, é fundamental reconhecer que essas mudanças não ocorrem somente no indivíduo, os tempos mudam e, com isso, o espaço, os hábitos, a cultura, as relações sociais também se transformam. A moda estética é a representação dessas diferenças, sendo os jovens o reflexo dela, vivem em função disso para integrarem-se socialmente. Leoncini (2018, p. 19) afirma que “os nascidos em tempos líquidos se movem somente no interior da própria individualidade e buscam arduamente autenticá-la para invadir a esfera pública, na ilusão de que possa haver uma solução universal e compartilhada por todos do seu existir incompleto”.

É sobre esse existir incompleto do jovem que refletimos, visto que há uma necessidade de aceitação entre os outros jovens e, em contrapartida, a busca pela construção de sua própria identidade, gerando um conflito e conduzindo a uma identidade multifacetada e estabelecida por uma cultura dominante, deixando à margem quem não se submete a ela:

Contemporaneamente, parece ser um traço marcante das vivências juvenis a formação de grupos concretos que constroem identidades juvenis diferenciadas de acordo com os símbolos e estilos adotados em cada grupo em particular, inclusive nos grupos em que há coincidência étnica, de classe, de gênero e localidade. (GROPPO, 2000, p.17)

Além dessa necessidade de fazer parte de um grupo, outro fator que ressaltamos ao caracterizar os jovens é a conexão com a internet, pois eles passam a maior parte do tempo conectados, criando, muitas das vezes, relações contínuas, porque conseguem trocar inúmeras mensagens; entretanto, apresentam dificuldades para o relacionamento pessoal, humano. Cabe destacar que os jovens de nossa pesquisa são alunos de uma escola militar localizada na região central da cidade, logo, todos têm acesso à internet em casa, possuem seus próprios *smartphones* e perfis nas redes sociais, passando grande parte do tempo interagindo por esses meios.

Em *Nascidos em tempos líquidos*, Leoncini (2018, p. 60) certifica que “os garotos de hoje são como nós éramos”, visto que havia o telefone fixo, os torpedos que eram enviados pelo celular, diante disso, percebemos que essas relações virtuais não são tão recentes, todavia ele reitera que a internet acelerou esse processo, tornando-o instantâneo e muito mais amplo, pois a comunicação ocorre independente da distância.

Com o fenômeno das redes sociais, a criação da identidade tende a ocorrer de maneira ainda mais superficial, na medida em que a identificação da aceitação entre os pertencentes do mesmo grupo ocorre por meio dos *likes* em suas postagens que, quase sempre, retratam os bons momentos, ou seja, nesses ambientes, a maioria dos jovens está, em geral, sempre feliz. Por outro lado, testemunhamos também a desconstrução do indivíduo a partir dos perfis

falsos, com os quais são feitas inúmeras ofensas, protegidos pela garantia da privacidade. De acordo com Leoncini (2018, p.65) “com a internet, temos de fato a ilusão de sermos pessoas únicas e capazes de gerir a superabundância de busca do sentido da vida.”

A realidade virtual tornou-se um refúgio para o caos que a vida tem se transformado, uma fuga diante dos desafios que são encontrados ao longo de nosso cotidiano, afinal, é um ambiente, no qual se pode selecionar com quem se quer relacionar. Deletamos aqueles que nos incomodam e adicionamos a nossa rede pessoas que são iguais a nós, logo, vamos nos afastando cada vez mais do mundo real e vivendo esse mundo virtual, “[e]m vez de servir à causa de ampliar a quantidade e melhorar a qualidade da integração humana, da compreensão, da cooperação, da solidariedade recíprocas, a web facilitou as práticas de isolamento, separação, exclusão, inimizade e conflito.” (LEONCINI; BAUMAN, 2018, p.70), além de atrofiar a criatividade.

Diante disso, voltamos a reforçar a importância de compreender os jovens para auxiliarmos na construção dessa identidade, a fim de que eles tenham orientação fora da imposição cultural contemporânea que tende a privilegiar o elemento destrutivo da criação; essa compreensão pode ser proporcionada pela consciência do que Bauman (2018) denomina como continuidade e descontinuidade:

A relação entre as gerações é resumível num problema de continuidade e descontinuidade. E é justamente essa relação, para o professor Bauman, que gera o presente e gerará o futuro. [...] se temos o progresso, se temos a história, é graças à dialética entre continuidade e descontinuidade. Não se pode falar dos anciãos a não ser em oposição aos jovens: pais/filhos, professores/alunos se definem reciprocamente graças à relação de interdependência. (BAUMAN, 2018, p.94)

Essa relação de interdependência que existe entre professor e aluno não é reconhecida por parte de muitos professores, o que impossibilita uma relação de troca de saberes; por esse motivo é necessário haver uma mudança nessa relação, reconhecer o jovem enquanto ser humano, refletindo que um dia também fomos jovens e, embora os tempos sejam outros, esse é um momento de autoconhecimento, de construção de subjetividades, de ganhar voz e saber se posicionar no meio que vive.

Acreditamos que o contato com a leitura do livro literário possibilita a compreensão dessa identidade multifacetada tanto pelo jovem, quanto pelo professor que oportuniza esse encontro. Em *Sobre a educação e juventude*, Bauman (2013, p. 20-21) considera a importância da relação de trocas entre professor e aluno. O autor condena práticas educacionais, nas quais o professor coloca-se como detentor do saber e o aluno como mero

receptor capaz de reproduzir aquilo que lhe foi repassado; ao contrário disso, ele afirma que o jovem aprendiz precisa ser como “mísseis inteligentes” que aprendem no percurso, são capazes de “mudar de ideia” ou revogar “decisões”.

Segundo Bauman (2013), “[a] vida líquido-moderna é uma encenação diária da transitoriedade universal”, sendo assim, nada é produzido para durar muito tempo; logo, as pessoas apresentam uma necessidade de consumo, substituindo aquilo que não lhe serve mais. Se atentarmos ao que mencionamos anteriormente acerca do jovem como representante da moda estética, das escolhas que ele precisa fazer para sentir-se integrado a um grupo, essa evidência da substituição é acentuada, uma vez que ele precisa disso para manter-se entre seus contemporâneos. Percebemos que esse jogo de escolhas está presente desde o momento em que ele decide a qual grupo pertencer, a partir daí, outras escolhas serão necessárias para fixarem-se: as roupas, a linguagem, as músicas, os lugares que irá frequentar, enfim, que tipo de consumidor ele será.

Em nenhuma outra época a necessidade de fazer escolhas foi tão profunda, nem o ato de escolher se tornou tão dolorosamente embaraçador, conduzido sob condições de dolorosa mas incurável incerteza, de uma constante ameaça de “ficar para trás” e ser excluído do jogo, impedido de voltar a ele pela incapacidade de atender às novas demandas. (BAUMAN, 2013, p. 23)

É nessa condição que se encontram os jovens de que estamos falando e com os quais desenvolvemos nossa pesquisa; além dessas escolhas, eles precisam estar preparados para a vida segundo as realidades que enfrentarão nessa era do imediatismo e de mudanças constantes, cujo desejo pelos produtos e conhecimentos que são ofertados só aumenta. Igualmente, há também o medo do desconhecido, o qual se torna uma ameaça, furtando do jovem um convívio social com as variedades culturais do lugar onde vive. Diante disso, reconhecemos que essa preparação para a vida se torna cada vez mais difícil, mas não é impossível, o que Bauman (2013) reconhece em seu diálogo com Ricardo Mazzeo:

[H]á muitos motivos para preocupação, mas não para desespero. À sua pergunta sobre se – dadas as pressões, os modismos e peculiaridades aparentemente irresistíveis que hoje prevalecem – ainda podemos ter esperança de que nossos filhos e alunos se comportem diferentemente da maneira como a maioria hoje se comporta, minha resposta é “sim”. Se é verdade (e é) que cada conjunto de circunstâncias contém algumas oportunidades e seus perigos, também é verdade que cada qual está repleto tanto de rebelião quanto de conformismo. Não nos esqueçamos de que toda maioria começou como uma pequenina, invisível e imperceptível minoria. E que mesmo carvalhos centenários desenvolveram-se a partir de bolotas ridiculamente minúsculas. (BAUMAN, 2013, p. 28)

Isso posto, constatamos a importância deste trabalho com o letramento literário, visto que nossas pesquisas podem contribuir com a formação de outros profissionais a fim de nos tornarmos uma maioria comprometida com a construção da identidade dos nossos jovens, na medida que como professores de língua portuguesa e literatura possamos oportunizar uma escolha que não esteja ligada somente ao mercado de consumo, mas sim uma que seja capaz de transformá-los e auxiliá-los nessa construção, visto que “[o] que está em jogo é a própria identidade daqueles que se aproximam dos livros, da sua maneira de se representar a si mesmos, de tomar as rédeas de seu destino” (PETIT, 2008, p. 59).

Precisamos instruí-los por meio da leitura literária, lugar em que os saberes giram, como afirma Roland Barthes (1989), promovendo um ensino que leve ao questionamento, que propague a abertura mental e não os mantenha alienados diante das ofertas dessa sociedade líquida que vivem e cujos livros são catalogados conforme o público a que se destinam e a literatura é adjetivada para a criança, o que, de certo modo, limita a capacidade leitora desse público; assim como proporcionando em nossas salas de aula interações informais, autênticas e colaborativas a fim de tornar esse ambiente mais humano.

Na sequência, nos apoiamos na literatura infantil e juvenil, para uma reflexão acerca da importância dessa subjetividade na formação do nosso jovem.

3.2 A literatura infantil e juvenil

Ao discorrer sobre literatura infantil, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007) apontam que as primeiras obras publicadas a se destinarem ao público infantil surgiram na primeira metade do século XVIII. No entanto, *As Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Charles Perrault publicou em 1697, são obras anteriores que passaram a ser interpretadas como adequadas ao universo infantil. No início do século XIX, os Irmãos Grimm, a serviço da burguesia na Alemanha, consagraram contos que até hoje são lidos pelo público infantil e na Dinamarca do final do século XIX, Hans Christian Andersen escreveu narrativas que ainda encantam crianças, jovens e adultos.

Ao longo dos tempos, os contos de fadas foram assumindo uma característica moralizadora, visto que a literatura passou a ser produzida a serviço da burguesia, apresentando personagens que representavam modelos de qualidades e virtudes que essa nova organização social buscava instaurar, pois a criança precisava ser preparada e orientada para

sua vida adulta e para os compromissos que viria a assumir; a estrutura temática dessas narrativas colabora para isso, uma vez que é nítida a distinção opositiva entre bem e mal, belo e feio, verdade e mentira, direcionadas a espelhar exemplos e consensos.

Nas últimas décadas do século XIX, a literatura infantil começa a se esboçar no Brasil com as características da literatura europeia. As adaptações de Figueiredo Pimentel e Carlos Jansen oportunizaram o contato com a literatura, entretanto, era distante da realidade das crianças brasileiras. Posterior a esse fato, tivemos as produções nacionalistas e utópicas de Olavo Bilac e Coelho Neto, marcando a produção literária brasileira desvinculada da Europa, entretanto era omissa às questões de desigualdade evidentes no período, prestando um desserviço à arte literária, ao passo que servia aos interesses da classe dominante.

Lajolo e Zilberman (2007) asseguram que é com o trabalho de Alexina de Magalhães Pinto que vemos os elementos de nossa cultura começar a aparecer nas obras infantis. A partir de 1907, a autora dá início a um “projeto de leitura que garante o acesso das crianças ao material folclórico representado pelas cantigas, histórias, provérbios e brinquedos recolhidos por ela e publicados na Coleção Icks de Biblioteca Escolar: *As nossas histórias* (1907); *Os nossos brinquedos* (1909); *Cantigas das crianças e do povo e Danças populares* (1916); *Provérbios populares, máximas e observações usuais* Escolhidos para uso das escolas primárias), de 1917” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.38)

Em 1921, Monteiro Lobato, que já tinha destaque em nossa literatura, publica *Narizinho Arrebitado*, demonstrando uma preocupação com uma literatura voltada para o público infantil; a partir de então, com o sucesso alcançado, o autor investe na produção de obras com elementos de fantasia que atraíam o seu público. O reconhecimento do trabalho de Monteiro Lobato provocou, posteriormente, vários outros autores para esse tipo de produção. O mundo de fantasia construído por Lobato é um pontapé para a nossa ficção infantil, propiciando acesso ao imaginário e despertando os leitores para um mundo que se apresentava a eles, o qual se faz necessário na literatura infantil, vejamos:

Uma das funções da literatura infantil e juvenil é a de abrir a porta ao imaginário humano configurado pela literatura. O termo “imaginário” foi utilizado pelos estudos antropológico-literários para descrever o imenso repertório de imagens, símbolos e mitos que nós, humanos, utilizamos como fórmulas típicas de entender o mundo e as relações com as demais pessoas. (COLOMER, 2017, p. 20)

A literatura infantil inicialmente produzida, sejam os contos de fadas do século XIX ou as histórias de Lobato, está marcada por um elemento determinante: o *maravilhoso*, o

fantástico, enfim, a magia que desperta o imaginário do leitor, ao remeter às situações que ocorrem fora da compreensão racional, desobedecendo às leis naturais, fugindo, portanto, do controle do homem.

Acerca dos contos de fadas, Marina Colasanti (2015), ao proferir sobre o maravilhoso no Primeiro Seminário do Movimento Por Um Brasil Literário, cita Ítalo Calvino afirmando serem eles “uma explicação geral na vida, nascida em tempos remotos e conservada até nós no lento ruminar das consciências camponesas: são o catálogo dos destinos que se podem dar a um homem e uma mulher, sobretudo para a parte da vida de que é justamente o fazer um destino”.

A autora, nessa mesma fala, discorre sobre o maravilhoso na contemporaneidade, quando as imagens valem mais do que as histórias (os textos, as palavras); por conseguinte, os filmes, séries e jogos eletrônicos ganham destaque em relação às obras. Para ela, “as imagens passam como areia ao vento”, não conseguem “dar asas” à imaginação, impedindo o sonho, a fantasia, a criação e recriação, o florescimento de um novo mundo. Apesar de reconhecer a falsidade fantasiosa do filme, a qual compara à falsidade do leite de caixinha, ela chega a uma conclusão que nos serve de reflexão para o nosso trabalho:

Tantos Eragons, tantos Tronos, e tantos Potters, tantos dragões e gigantes, tantos magos e coroas, tantas donzelas e madrastas, tanta certeza das produtoras de atrair público através dos elementos dos contos de fadas, nos dizem que os humanos modernos sentem falta do Maravilhoso, daquele contato com o indizível, que era cotidiano e respeitado, mas que foi sendo substituído por discursos cientifizantes ligados à razão, embora igualmente sem respostas. (COLASANTI, 2015)

Constatamos que à medida que crescemos, vamos abandonando a fantasia, o universo mágico dos seres imaginários, da humanização dos animais, da criação ou prolongamento da vida e dos objetos mágicos, formas de realização do maravilhoso que imbricam os limites entre a realidade e a fantasia, os quais proporcionam uma maneira de apreensão do exterior de acordo com o pensamento da criança e do jovem e que são oportunizados pela literatura infantil e juvenil.

Vale destacar que a literatura infantil possibilita uma aprendizagem da linguagem, porque supõe “[...] que os meninos e meninas tenham a possibilidade de dominar a linguagem e as formas literárias básicas sobre as quais se desenvolvem as competências interpretativas dos indivíduos ao longo de sua educação literária.” (COLOMER, 2017 p. 26). Isso posto, o simbólico que a narrativa fantástica apresenta e que nos convida a uma “leitura aberta”, ou a

sucessivas e múltiplas leituras, proporciona esse desenvolvimento, pois o jogo que se dá entre o real e o imaginário, que é refletido na linguagem através da ambiguidade, por exemplo, leva à reflexão sobre a sua realidade.

Apesar de a sociedade capitalista negligenciar a fantasia e a indústria cultural tratá-la como uma fuga ilusória da vida cotidiana, para Zilberman (2008) é a fantasia presente na literatura que lhe confere materialidade. Segundo a autora, trazendo a lume Sigmund Freud, ressalta que “[...] a fantasia é motivada por desejos insatisfeitos; ela acolhe-os e elabora-os, buscando satisfazê-los por intermédio de processos como o sonho, a imaginação, o devaneio” (ZILBERMAN, 1998, p. 19). Sob esse aspecto a criação artística assemelha-se ao devaneio do adulto ou ao brincar da criança. É o que sugere José Paulo Paes em seu poema *Convite*, ao dizer que poesia é brincar com as palavras, a qual fica mais nova à medida que se brinca; para ele as palavras estão sempre novas.

Assumindo outras formas e acompanhando a transitoriedade da modalidade literária, isto é, incorporando-se às narrativas que agradam também a crianças e jovens, o *maravilhoso* consolida-se na literatura infantil e juvenil ao longo dos séculos subsequentes e no Brasil, como já mencionamos, nas narrativas de Monteiro Lobato, por exemplo, os elementos fantásticos se misturam ao real. A literatura infantil e juvenil vai, assim, tomando forma, assumindo características de um gênero voltado para o público infantil e juvenil, mas que pode agradar também ao público adulto, tão carente de fantasia.

3.3 A literatura fantástica

Como vimos, o universo propiciado pela literatura fantástica, objeto desta pesquisa, é frequentemente utilizado na literatura, sendo um elemento muito presente nas literaturas infantil e juvenil, que encanta e atrai crianças e jovens desde os tempos mais remotos. De acordo com Lajolo e Zilberman (1999), Charles Perrault foi o responsável por impulsionar a predileção pela leitura dos contos de fadas.

No entanto, sabemos que Perrault foi influenciado por uma sobrinha na escrita de suas narrativas, a qual, juntamente com outras mulheres, compunha um grupo que se chamava *As Preciosas*, bastante criticado de maneira jocosa por Molière em suas peças teatrais, pois elas exerciam a função de propagar ideias feministas nos salões da época. Em alguns contos, podemos reconhecer uma moral ingênua, bastante voltada ao público infantil; entretanto, Mariza Mendes nos chama a atenção para outros como *Barba Azul*, *Chapeuzinho Vermelho* e *As fadas*, nos quais “as mulheres recebem castigos especiais, que mostram como o sexo

feminino é manipulado na sociedade patriarcal” (GAMA-KHALIL *et al.*, 2009, p.40). Perrault abordava em seus contos várias situações em que se tornava evidente a condição oprimida da mulher, com um destino, geralmente bárbaro, que era imposto pelo homem. Sendo assim, vale ressaltar que, apesar de ter destaque com a literatura infantil, Perrault também imprimiu em seus contos de fadas temáticas que denunciavam a barbárie vivida pela mulher nesse período. Após Charles Perrault, autores de outras épocas e lugares da Europa, movidos por diferentes razões, também conduziram contos de origem popular às crianças, narrativas consideradas cânones de significação por Graça Paulino, pois:

[s]eu caráter coletivo não permite preocupações com a fidelidade ao que foi ouvido, no que tange ao modo de contar, o que torna as versões infinitas, cada uma se valendo de sua diferença, de sua recursividade e de seus poderes de prender a atenção dos ouvintes. É como se os aspectos formais, embora existentes, ficassem em segundo plano na produção do sentido fabular. (PAULINO, 2013, p. 14)

Nessa perspectiva, temos os contos de fadas e os contos populares, nos quais perpassam fadas, gênios, bruxas, sereias e outros seres maravilhosos; esses textos, em geral, trazem em sua concepção o elemento insólito, caracterizador do fantástico “que não é visível aos olhos de todos, que não existe para todos, mas que é criado pela imaginação, pela fantasia de um espírito” (HELD, 1980, p. 25).

Essas narrativas fantásticas permanecem em uma constante produção e criação dentro do nosso panorama literário. A literatura fantástica utiliza as potencialidades fantasiosas da linguagem, explorando as metáforas. Todorov (1981) coloca em relevo esse aspecto quando identifica no procedimento de atualização literal de uma metáfora um dos elementos geradores da literatura fantástica.

Em sua *Introdução à literatura fantástica*, Todorov (1981) afirma que o fantástico ocupa o tempo da incerteza, sendo a hesitação o elemento que dá vida ao fantástico. Entretanto, além dessa hesitação, há também o que Filipe Furtado (1980) denomina de fenomenologia metaempírica, característica da literatura do sobrenatural e que está para além daquilo que é compreensível a partir da experiência, tanto pelos sentidos ou pela capacidade intelectual, como através de quaisquer aparelhos que auxiliem, desenvolvam ou supram essas faculdades. Se considerarmos a narrativa fantástica pelo viés do gênero, temos que considerar a hesitação, mas o que gera a hesitação, antes de tudo, são os fatos metaempíricos que surgem na narrativa.

Desse modo, quando falamos do texto fantástico, consideramos neste trabalho o modo como texto é construído. Irene Bessière (2009) reconhece o fantástico como uma maneira de

narrar, podendo ser tratado como a descrição de certas atitudes mentais, e é comandado pelo duplo que se efetiva pela constituição da realidade e do imaginário, sendo assim, a metaforização acontece de modo a ampliar as imagens que são construídas a partir dela, visto que:

A literatura fantástica possui um discurso de dobra da singularização, um discurso que confere um *plus ultra*, enfim, um discurso no qual o processo de polissemia é construído de modo a potencializar as imagens e, nesse sentido, linguagem, figuração de personas ficcionais, espaço e tempo configuram-se através de uma reduplicação de sentidos”. (GAMA-KHALIL, 2019)

Dito isso, podemos afirmar que, se no texto literário encontramos uma demonstração do real, ou seja, o que lemos não é a realidade, no texto fantástico isso acontece de maneira dobrada, pois ele desconstrói o registro dos dados objetivos, apresentando um questionamento frente àquilo que não podemos compreender: “a ficção fantástica fabrica assim outro mundo por meio de palavras, pensamentos e realidade, que são deste mundo” (BESSIÈRE, 2009). O que vemos nesses textos é uma composição por meio de variadas verossimilhanças, levando o homem a perceber o natural e o sobrenatural como evidências de uma racionalidade instituída, pois segundo Bessièrre (2009), “o fantástico existe por causa do chamado e da perversão das opiniões recebidas relativas ao real e ao anormal”.

Essa duplicidade presente no texto fantástico envolve fortemente o leitor e, muitas vezes, leva-o para dentro de um mundo conhecido, para depois fazer disparar os mecanismos de surpresa, da desorientação e do medo. É por esse envolvimento que a literatura fantástica foi escolhida por nós como forma de se resgatar a leitura de textos literários na sala de aula e formar um aluno/leitor como nos propõe Cosson (2012).

É comum nos contos fantásticos a passagem da dimensão da realidade para a do sonho, pesadelo ou da loucura, que muitas vezes está ligada a um objeto mediador, o responsável por essa passagem. Há também a supressão de parte da história para deixá-la mais tensa, pois acontece bem no momento culminante da narrativa, o que instiga o leitor, no nosso caso, alunos de 8º ano, que são completamente atraídos por essa forte curiosidade gerada pelo próprio texto, e desse modo, eles poderão expressar-se melhor tanto na oralidade, quanto na escrita. ;Outra característica da narrativa fantástica é a semelhança com a representação, o teatro, que ocorre por um gosto pelo espetáculo e pela necessidade de criar no leitor o efeito de ilusão, que é apresentado por meio da figuratividade. Barthes (1989) dissertou em sua *Aula*

acerca do teatro constituído pelo jogo das palavras no texto literário, a fim de que a língua combata a própria língua, permitindo-lhe a liberdade de sentido e saberes.

Essa liberdade de que Barthes fala se confirma nos textos fantásticos, que desenvolvem a imaginação, permitindo ao leitor criar e recriar a partir das personagens e dos espaços a ele apresentados na história, conferindo ao fantástico um valor educativo e problematizador, uma vez que “a não-realidade introduz sempre a questão sobre o acontecimento, mas esse acontecimento é um ataque contra a ordem do bem e do mal, da natureza, da sobrenatureza, da sociedade” (BESSIÈRE, 2009), fato que leva a um questionamento da norma através da ambiguidade, não sendo possível uma definição acerca do que nos apresenta, pois ele apresenta o verossímil por meio do insólito, ou seja, o empírico através do metaempírico. Para Jacqueline Held, esse valor educativo e problematizador (1980, p. 234) “é mal percebido, muitas vezes até negado, porque é um valor indireto, porque age subterraneamente, a longo prazo, no quadro de educação global da personalidade integral”, e por essa razão nos utilizamos desses textos para que esses valores possam se instaurar em nossos leitores em formação.

O elemento fantástico nos é apresentado por diferentes nomes dentro da literatura, como nos apresenta Ceserani (2006) ao retomar a introdução da antologia organizada por Ítalo Calvino em *Contos fantásticos do século XIX* na qual o autor propôs fazer uma grande distinção entre o fantástico visionário e o fantástico mental; no primeiro, o extraordinário e o sobrenatural se manifestam na evocação de visões espetaculares, como alucinações e sonhos; no segundo, o sobrenatural faz parte de uma dimensão interior e como tal é invisível ou tem o mesmo aspecto de uma realidade mais modesta.

Entretanto, a característica basilar do fantástico é a ambiguidade, que se mantém – ou não – ao longo de toda a narrativa, comunicando-a as suas estruturas e levando-a a refletir-se em todos os planos do discurso; o próprio Todorov, muito embora dando à hesitação do leitor implícito a primazia como traço distintivo do gênero, não deixa de inferir ocasionalmente a sua índole ambígua. E de acordo com Bessière “a impossibilidade de solução resulta da presença da demonstração de todas as soluções possíveis” (BESSIÈRE, 2009). Ao longo do nosso trabalho seguimos por essa linha da ambiguidade do fantástico, trabalhando com as afinidades entre o fantástico e o maravilhoso, o feérico e o estranho, a angústia e o horror com a intenção de ampliar o campo do fantástico.

Quando pensamos em fantástico, remetemos, muitas vezes, a algo inimaginável, o que Jacqueline Held (1980) nos aponta como a primeira contradição da obra fantástica, pois o

texto que lemos foi imaginado, criado pelo seu autor, por isso é preciso observar a relação entre o real e o imaginário, e para isso a autora indica a dialética do real e do imaginário:

Se o fantástico se opõe ao real, será fantástico o que for “criado pelo espírito pela fantasia”, definição que quer, antes de mais nada, acentuar a parte de escolha, de arbitrário, de um espírito que faz existir o que coloca. Donde esta precisão dada por alguns tratados: “contos fantásticos”: contos em que são introduzidos seres irreais”. (HELD, 1980, p. 23)

Diante do exposto, o fantástico seria aquilo que não é visível aos olhos de todos, que não existe necessariamente para todos, mas que é criado pela fantasia do espírito, se desvia daquilo que é comum, aproximando-se do seu leitor, principalmente da criança, devido a essa visão afetiva e animista do mundo na qual os animais, plantas e objetos ganham vida. E, se entendermos por essa ótica, o real e o imaginário não se opõem necessariamente, mas se complementam, pois o real é construído pelo imaginário e vice-versa: “a realidade da literatura consiste justamente numa realidade imaginária e, portanto, neutra” (LEVY, 2001). A narrativa fantástica tem a capacidade de concretizar um mundo de desejos do ser humano, dá a ele a capacidade de transformar o mundo no qual está inserido. Para Held (1980, p. 25) “a narração fantástica reúne, materializa e traduz todo um mundo de desejos: [...] como realização dos grandes sonhos humanos, sonhos frequentemente retomados pela ciência”.

De acordo com Garcia e Batalha (2011), essa narrativa produz um universo com palavras e referências do mundo que chamamos de real, mas para evidenciar suas falhas a justaposição dessas diferenças provoca a hesitação. Ao se alimentar do cotidiano, sem contradizer as leis que presidem o realismo literário, a literatura fantástica expõe problemas que o realismo tende a esconder, está sempre rompendo com algo ou, pelo menos, evidenciando as forças antagônicas em ação, ela impulsiona uma constante mudança nas regras da ficção, surgindo pela “incompatibilidade que instala entre um ‘verdadeiro’ e um ‘falso’, problematizando a ‘verdade romanesca’ e a ‘mentira romântica’” (GARCIA; BATALHA, 2011, p. 166). Assim sendo:

O fantástico não pode ser engessado em uma categoria literária monolítica, pelo fato de que ele apresenta fronteiras tênues com todo um conjunto de gêneros e subgêneros, bem como com outras categorias de textos dos quais ele se aproxima – e com os quais ele compartilha a mesma recusa do real por parte do autor –, tais como o “sobrenatural” e o “irreal”, por exemplo, que remetem mais especificamente ao maravilhoso e aos contos de fadas, assim como ao horror e, mais modernamente, à ficção científica. Entendemos então que o fantástico, independente das categorias de gênero ou de modo, encontra sua razão de ser na impossibilidade de solução, seja ela da ordem do “natural” ou da ordem do “sobrenatural”: é, na verdade, a

incompatibilidade ente essas duas ordens que nos permite identificar um relato como fantástico. (GARCIA; BATALHA, 2011, p. 167)

Na narrativa fantástica não existe limite entre sonho e realidade, porém, como afirma Held (1980), sonho e realidade se interpenetram e é nesse ponto que a autora certifica o encantamento produzido pela literatura fantástica, em função de nelas existirem personagens comuns em um cotidiano simples em contato com elemento que podem representar o insólito. A autora ainda reconhece que o que é insólito para alguns pode ser a realidade comum de outros, portanto a leitura pode ser diferente dependendo da realidade do leitor, sendo assim:

O realismo da ficção joga o leitor num mundo de estranhamento, onde não é mais possível se reconhecer. A ficção aparece como o inabitual, o insólito, o que não tem relação nem com este mundo nem com este tempo – o outro de todos os mundos, que é sempre distinto do mundo. [...] Ao mesmo tempo que nos retira do mundo, nele nos coloca novamente. E nós o vemos então com outro olhar, pois a realidade criada na obra abre no mundo um horizonte mais vasto, ampliado, nesse sentido a arte é real e eficaz. (LEVY, 2001)

Vemos que a ficção permite uma fuga de si mesmo, o que Held (1980) diz ser uma necessidade da própria criança, o desejo de se colocar no lugar de outra pessoa, ou até mesmo no lugar de um animal. Essa projeção que o leitor faz de seu personagem prepara-o para o crescimento, visto que está presente aí uma busca por si mesmo de maneira encantadora, preenchendo seus desejos. Além de permitir uma fuga, a ficção também atua como ponto de partida para descobrir a(s) verdade(s) que nos rodeia(m), por isso é importante dar à criança o gosto pelo conto e supri-la com narrativas fantásticas, as quais sendo bem escolhidas, podem torná-la mais crítica e criativa por meio da manipulação flexível e lúcida com a relação real-imaginário através de uma linguagem que é plurívoca. Como certifica Held (1980, p. 215), a linguagem poética e fantástica:

É convite à viagem ao país da palavra. Dá à criança, ou prolonga nela, o sentido de uso gratuito, não utilitário da linguagem. Afirmar e confirmar que a linguagem, longe de ser apenas pressão recebida de fora, é material para jogar, para sonhar, para rir, para acariciar, para virar e revirar. Desculpa a criança diante de uso bizarro, absurdo, acima do real, da linguagem. Desbloqueia o imaginário e recria a fascinação primeira da palavra. (HELD, 1980, p. 215)

Há muito a se explorar nesse universo fantástico no que tange ao letramento literário, na perspectiva de formar leitores que reconheçam que a literatura serve, como bem afirma Perrone-Moisés (2016, p. 82), “para rir, para chorar, para viajar, para assombrar, para pensar,

para compreender e, sobretudo, para nos encantar com o fato de que a linguagem verbal seja capaz de tudo isso e mais um pouco”.

3.4 O fantástico e o terror

O terror faz parte da realidade do ser humano desde os tempos mais remotos, ele se constitui como o folclore dos povos em baladas, crônicas e textos sagrados. Segundo Lovecraft (1987), ele alcança seu máximo desenvolvimento no Egito e nos países semitas, além disso, é possível ver traços do terror na literatura clássica, sendo a Idade Média responsável por um grande impulso a essa criação no sentido de expressão; depois disso, o Oriente e o Ocidente esforçaram-se para preservar e amplificar a herança tenebrosa, tanto do folclore disperso, quanto da magia e do ocultismo academicamente formulados, que lhes fora transmitida. Entre os séculos XVII e XVIII ocorre o enfraquecimento e a desvalorização desse tipo de literatura, porque as camadas mais altas da sociedade estavam perdendo o gosto pelo sobrenatural. Entretanto, em meados do século XVIII, o sentimento romântico renasce e com ele uma nova escola literária, “a escola ‘gótica’ do horrível e do fantástico na ficção em prosa tanto longa como curta, cuja posteridade estava destinada a ser tão numerosa e, em muitos casos, tão esplêndida em mérito artístico” (LOVECRAFT, 1987, p.12); a qual sobreviveu, desenvolveu e alcançou avanços, conseguindo despertar a imaginação do leitor e levá-lo a uma reflexão acerca das condições humanas ao desligá-lo da vida cotidiana.

Ao discorrer sobre a produção literária de terror, Gens (2012), aponta três produções do século XIX que marcaram a época e são conhecidas como matrizes desse tipo de literatura, *Frankenstein ou o moderno Prometeu* (1816), de Mary Shelley; *O médico e o monstro: o estranho caso do Dr. Jeckyll e Mr. Hyde* (1885), de Robert Luis Stevenson; e *Drácula* (1897), de Bram Stoker. Tais obras permanecem vivas até hoje e estão sempre presentes no universo das pessoas, inclusive crianças e adolescentes, pois influenciaram e continuam influenciando várias produções cinematográficas, desenhos animados, histórias em quadrinhos e jogos eletrônicos.

As três narrativas apresentam personagens protagonistas que possuem o desejo de descobrir a essência do ser humano, motivo pelo qual esses textos ainda se mantêm, pois simbolizam o desconhecido que habita em nós e, juntamente com outros textos que abordam essa temática do terror, muitas vezes representam nossos maiores medos, valendo aqui recorrer a uma citação de Howard Phillips Lovecraft (1987, p. 1): “A emoção mais forte do

ser humano é o medo, e a espécie mais forte e mais antiga de medo é o medo do desconhecido”, o que nos leva a compreender porque essas narrativas sobrevivem há séculos.

De acordo com Jean Delumeau (1989), o medo é um sentimento inerente ao ser humano, é uma defesa elementar contra os perigos a que somos submetidos e uma reação involuntária que nos permite evitar temporariamente a morte. Ainda na perspectiva de Delumeau, “[n]o sentido estrito e estreito do termo, o medo (individual) é uma emoção-choque, frequentemente precedida de surpresa, provocada pela tomada de consciência de um perigo presente e urgente que ameaça, cremos nós, nossa conservação” (DELUMEAU, 1989, p. 23), por isso acaba tornando-se uma necessidade para a sobrevivência do ser humano.

As narrativas de terror despertam o sentimento do medo, levando o leitor, criança ou adulto, a refletir sempre mais sobre aquilo que não conhece e sobre o que está por vir, posto que:

As histórias de terror exploram os limites do que as pessoas são capazes de fazer e as fronteiras do que são capazes de experimentar. Assim adentram os domínios do caos psicológico, dos desertos emocionais, dos traumas psíquicos, dos abismos abertos pela imaginação, da histeria e da loucura... de todos os elementos que ficam na divisa da insensatez. As narrativas de terror muitas vezes apresentam o caos e o sofrimento tematizando condições humanas extremas. (GENS, 2012, p. 62)

Diante disso, a literatura de terror configura a tentativa de constatar uma representação para os medos inerentes ao homem que estão comumente relacionados ao mal, à morte, à violência e à destruição. As narrativas de terror apresentam-se de diferentes formas, dentre elas, uma que evidencia os detalhes do fato ocorrido e outra que apenas sugere, despertando no leitor um sentimento de apreensão por meio de imagens que cabe a ele imaginar, sendo esta destacada por Lovecraft (1987) como uma obra autêntica, pois o mais importante nesse tipo de literatura é a atmosfera criada e a sensação que ela irá despertar no leitor. Segundo o autor:

O único teste para o verdadeiro horror é se ele suscita ou não no leitor um sentimento de profunda apreensão e de contato com esferas diferentes e forças desconhecidas, uma atitude sutil de escuta ofegante como à espera do ruflar de asas negras ou do roçar de entidades e formas nebulosas nos confins extremos do universo desconhecido. (LOVECRAFT, 1987, p. 5)

Como vemos, o desconhecido representa um grande medo para o ser humano e é, muitas vezes, ele que compõe as narrativas de terror, as quais se tornam atrativas ao leitor

pela perspectiva do mistério e, embora suscite o medo, o contato com esse desconhecido, que também habita em nós, leva a uma reflexão acerca da condição humana.

O mistério e o terror são elementos que, geralmente, atraem e seduzem o leitor, uma vez que diante das fatalidades e do desconhecido, o sentimento de medo mistura-se a uma fascinação inevitável, provocando emoções indescritíveis que despertam o imaginário, permitindo ao leitor repensar sobre o fato imprevisível e aceitar aquilo que não faz parte da sua realidade, sendo assim, as narrativas de terror em nossa ótica tornam-se uma leitura apropriada para a formação de leitores. Acreditando nisso, escolhemos uma coletânea de contos que poderia atrair nossos jovens leitores, sobre a qual discursaremos adiante.

3.5 Um universo a ser explorado – a obra

3.5.1 A escolha

No início de nossa pesquisa, deparamo-nos com uma inquietante questão para a formação de novos leitores, a escolha da obra para o letramento literário. Magda Soares (2009, p. 19) discorre sobre o tema afirmando se tratar de um jogo, o *jogo das escolhas*, como uma atividade mental, organizado por um “sistema de regras que regulam e dirigem ou a perda – perda de um leitor em *potencial*, ou o ganho – o ganho de um leitor em *real*.”

Acerca das escolhas para se trabalhar na sala de aula, Rildo Cosson (2012) aponta, em seus estudos sobre o letramento literário, que a realidade está pautada em diferentes fatores. O primeiro está relacionado a programas que determinam que os textos devem ser selecionados com fins educacionais; o segundo aborda a questão da legitimidade dos textos, com base em uma seleção conforme a idade dos leitores; o terceiro é alusivo às condições oferecidas para a leitura literária na escola; e o quarto diz respeito ao cabedal de leituras do professor, o qual será o intermediário no processo de formação de leitores.

Para Cosson (2012), por muito tempo a leitura dos cânones tornava a escolha quase inexistente, porque os professores eram guiados por essa classificação, sendo levados a trabalhá-los em sala, mesmo não gostando da obra ou achando-a inadequada. A partir do momento em que os cânones passam a ser questionados nas universidades, a seleção das obras literárias começa a se modificar no ambiente escolar, entretanto, ainda há professores que os mantêm entre as principais opções para o trabalho de literatura na escola, visto que consentem que essas obras trazem um ensinamento que transcende o tempo e o espaço e implicam uma leitura fundamental na formação literária.

Concordamos que as obras clássicas devam ser mantidas, tanto que em nossa coletânea há contos de autores reconhecidos como cânones. Entretanto, defendemos que outras obras, também merecem habitar o cotidiano de leitura dos nossos alunos.

Ainda são apontados pelo autor outros critérios que surgem com o advento da crítica aos cânones, dentre eles estão a contemporaneidade dos textos – com uma relação de adequação, identificação e facilitação da leitura – e a mais popular, que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros, liberando os professores do peso da tradição e das exigências estéticas; nessa situação o autor reconhece a legitimidade do trabalho com os cânones, porque apesar dos preconceitos que carregam (como muitas obras atuais também), guardam parte de nossa identidade cultural, necessária para formar a maturidade do leitor. Logo, compreendemos que a escolha é uma responsabilidade do professor, afinal, ele é o responsável pela formação desse novo leitor e esse momento merece, pois, atenção significativa:

Aqueles que formam leitores deveriam ter, além da *possibilidade* de escolher, a competência para escolhas capazes de possibilitar uma leitura de entretenimento que conquistasse leitores, mas também uma leitura literária que os introduzisse na apreciação e recepção estéticas. (SOARES 2009, p. 25)

Cientes da importância da escolha do livro que devemos oferecer aos nossos leitores em formação, consideramos as proposições de Cosson (2012) e as de Soares (2009) ao selecionarmos a obra para o letramento literário em nossa pesquisa. Para Soares (2009), o “jogo das escolhas” consiste em propor uma leitura que para os alunos represente um entretenimento, algo prazeroso, que o atraia a ponto de fazê-lo desligar-se das telas da televisão, do computador, do *videogame*, do celular, isso sem menosprezar a estética do texto literário. De acordo com a autora:

Se a leitura de entretenimento, que pode inserir a criança e o jovem no mundo dos livros pela via da descoberta do prazer de ler, for também a leitura de livro literário, embora não se possa pretender da criança ou do jovem um modo de ler literário, uma leitura autenticamente e plenamente literária, pode-se propiciar-lhes a vivência do que é literatura, uma percepção não reconhecida que seja do que é literário no texto. (SOARES, 2009, p.25)

Diante do exposto, no momento da seleção, é necessário considerar, além do prazer a ser despertado, a literariedade do texto, ou seja, os aspectos que o caracterizam como literatura. O professor precisa construir ao longo de suas leituras um conjunto de obras que possa servir para seu trabalho em sala de aula e com as quais seus alunos possam vir a se

identificar, sendo para isso necessário considerar as heterogeneidades das turmas e considerar aquilo que possa agradar esses leitores.

No momento da escolha é fundamental que o professor eleja um livro capaz de seduzir o leitor de modo a despertar-lhe para uma leitura, contentá-lo, enchê-lo, dar-lhe euforia, destarte, o aluno precisa ler um texto que seja “confortável” para ele, o que geralmente ocorre ao se experienciar a fantasia.

Como já afirmamos, a fantasia é uma necessidade humana que é satisfeita quando temos contato com anedotas, filmes, novelas, séries, jogos e leituras que se apoiam em elementos de ficção. Na maioria das vezes, a escola limita o contato com esses elementos à medida que prioriza algumas obras, como os cânones, por exemplo, a outras, que são tidas como inferiores e, muitas vezes, denominadas como literatura de massa – a literatura fantástica e a infantil e juvenil inserem-se nessa categoria – as quais Fantinati (2012) afirma serem as que mais provocam empatia. É papel do professor inserir essa literatura no seu jogo de escolhas, visto que elas estão longe de serem inferiores e esvaziadas de estética literária. Vale considerar que há um preconceito quando se classifica a literatura fantástica e as literaturas infantil e juvenil como literatura de massa. É preciso rever esse preconceito e considerar a literatura sem rótulos, mas pelo que ela traz em sua tessitura.

Cabe ao educador conhecer as diferentes formas de literatura e explorar as formas de linguagem que elas apresentam, não permitindo que a ideia de massificação impeça que esses textos estejam na sala de aula. O mundo presente na arte literária proporciona ao leitor uma consciência do real, sensibilizando-o pelo pensar, pelo sentir, a fim de que ele queira transformar a realidade. Se considerarmos a literatura fantástica, essa sensibilização pode ser maior, porque é uma narração pautada no duplo, que insere o insólito para melhor estabelecer a censura, como afirma Bessière (2009), promovendo uma identificação do leitor. É importante também observar que essas narrativas assinalam o desconcerto do mundo e da vida humana em uma esfera individual, permitindo transparecer o que de absurdo existe aí, e problematizando a retificação de padrões que aprisionam o ser humano e ainda alimentam a alma humana, tão sedenta de fantasia.

Assim sendo, acreditamos que a escolha da obra *Histórias para não dormir*: dez contos de terror, organizada por Luiz Roberto Guedes (2009), faz-se pertinente ao letramento literário, porquanto, diante do sucesso de *As crônicas de Nárnia*, *O senhor dos anéis* e a série de narrativas de *Harry Potter* entre os adolescentes, julgamos que nossos alunos já estão imersos em um universo que tem o insólito como sua base, seja em filmes, séries ou jogos; a leitura que propomos parte de algo que lhes é familiar e prazeroso, cabendo a nós, como

professores, oferecer condições, oportunizar a experiência literária, levando-os a descobrir esse prazer na leitura.

Além disso, a obra escolhida é uma coletânea de contos, textos que, sendo curtos, permitem uma leitura rápida e conquistam o leitor durante esse breve momento de contato, além disso, apresentam a tensão e a intensidade, as quais Cortázar (1993) se refere como elementos essenciais para a construção de um bom conto. Os jovens com quem estamos trabalhando estão acostumados a um contexto em que tudo acontece freneticamente, sendo assim, a rapidez da leitura tornou-se um fator positivo na escolha, pois, ao longo das oficinas, pudemos perceber o envolvimento da turma com as leituras e com as atividades desenvolvidas, rodas de leitura, interpretação e a escrita criativa, confirmando a proposta de trabalho do contista:

[c]onseguir esse clima próprio de todo grande conto, que obriga a continuar lendo, que prende a atenção, que isola o leitor de tudo o que o rodeia, para depois, terminado o conto, voltar a pô-lo em contato com o ambiente de uma maneira nova, enriquecida, mais profunda e mais bela. E o único modo de se poder conseguir **esse sequestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão.** (CORTÁZAR, 1993, p.157, grifo nosso)

Essa intensidade e tensão do conto possibilitam a aproximação do jovem leitor com a leitura literária, uma vez que a economia de espaço, personagens e enredo resultam em uma narrativa curta, ajustando o tema à expressão verbal sem ultrapassar os limites do gênero, tornando-se fascinante e plenamente literária. Sendo assim, o conto é acessível ao nosso público que, atraído pela pequena extensão do texto, pode experimentar o prazer proporcionado pela literatura, sobre o qual nos referimos anteriormente.

As narrativas curtas costumam ser vistas como textos inferiores e esvaziados de literatura, assim como as narrativas fantásticas e a literatura infantil e juvenil; nesse sentido, os romances ocupam um espaço maior entre os críticos, entretanto, não podemos categorizar a qualidade de uma obra considerando simplesmente o gênero ao qual ela pertence, como nos atesta Kothe (1994, p.19): “[u]ma obra pertencer a um gênero não faz dela, só por isso, uma obra maior”.

Os gêneros literários apresentam características distintas, sendo assim, para melhor caracterizar o conto e diferenciá-lo do romance, Cortázar (1993) faz uma analogia entre eles, comparando-os ao cinema e à fotografia. Para o autor, o romance está para o cinema, assim como o conto está para a fotografia, na medida em que o cinema é uma obra aberta e a fotografia apresenta uma limitação prévia, permitindo uma interpretação e análise por parte

daquele que a recebe. Esses limites que caracterizam o conto é que o tornam envolvente e provocador, mantendo o leitor atento à história desde o início, podemos afirmar que:

[o] romance ganha sempre por pontos, enquanto que o conto deve ganhar por *Knock-out*. É verdade, na medida em que o romance acumula progressivamente seus efeitos no leitor, enquanto que um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases. (CORTÁZAR, 1993, p. 152)

O conto, para Cortázar (1993, p. 149) é um gênero “de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário”. Diante dessa afirmação, reconhecemos o seu poder de envolver e seduzir o leitor que, desde as primeiras linhas, é convidado a testemunhar a experiência do acontecimento que o conto propõe e a qual Ricardo Piglia (2004, p.93) denomina ser “uma experiência única que nos permite ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta”, oportunizando-nos a fantasia.

Consideramos a fantasia imprescindível ao ser humano, por isso propomos essa leitura que acreditamos ser capaz de seduzir nosso aluno leitor pelo afeto, visto que pensamos a sua realidade ao fazermos essa escolha; bem como desenvolver a escrita criativa deles a partir das oficinas propostas acerca dos elementos fantásticos que compõem os dez contos da narrativa.

3.5.2 O fantástico nos contos da coletânea

Os textos que compõem a coletânea *Histórias para não dormir: dez contos de terror*, organizado por Luiz Roberto Guedes e Emílio Sastoshi Hamaya apresentam temáticas e procedimentos narrativos variados no que concerne ao fantástico, resultando uma obra que tende a envolver o leitor por meio de uma atmosfera de terror propícia e a despertá-lo emocionalmente à medida que ele adentra esse novo universo com forças desconhecidas, suscitando “uma atitude sutil de escuta ofegante” (LOVECRAFT, 1987, p.5). As abordagens fazem referência a animais divinos como no conto “Sredni Vashtar” – Saki; a objetos mediadores em “A mão do macaco” – W. W. Jacobs; ao terror científico em “Vento frio” – H. P. Lovecraft, “Os olhos que comiam carne” – Humberto de Campos e “O capitão Mendonça” – Machado de Assis; ao reforço da oposição entre o real e o imaginário, que é o caso de *O barril de amontillado* - Edgar Allan Poe, “Os cachos da situação” – Pedro Bandeira e “A galinha degolada” – Horacio Quiroga; e a evidências da passagem de limite e de fronteira, “A caçada” – Lygia Fagundes Telles e “Por que matei o violinista” – Ernani Fornari.

Os autores que compõem a obra destacam-se em suas produções de contos e foram reunidos no livro por praticarem a arte de arrepiar o leitor, o que atrai o nosso público jovem. Saki, autor de “Sredni Vashtar”, é o pseudônimo do britânico Hector Hugh Munro (1870-1916), que foi criado por duas tias rabugentas e antipáticas, as quais não lhe propiciaram uma infância feliz, provavelmente uma das razões pelas quais algumas de suas histórias tratem da crueldade de que as crianças são capazes. O autor, que se tornou especialista em histórias curtas com desfecho surpreendente ao estilo de Guy de Maupassant e O. Henry (MACHADO, p.83), criticava a sociedade e a cultura do período eduardiano, que vai de 1901 a 1910. Muitos de seus textos demonstram sua compreensão das crianças e jovens, que brincam de forma inteligente e, por vezes, maliciosa com os sentimentos dos mais velhos.

Além dele, grandes nomes integram essa fantástica coletânea como W. W. Jacobs (1863-1943), que viveu em Londres e tinha como preferência temática a vida marinha; ele escreveu vários contos em tom humorístico, entretanto sua consagração efetou-se com seus contos de terror, entre os quais temos “A mão do macaco”, publicado em 1902; Edgar Allan Poe (1809-1849) mestre do terror, escreveu contos e poemas que não podem ser explicados “nem pela erudição, nem pelo egotismo, nem pela neurose, nem pela confiança em si mesmo” (CORTÁZAR, 1993, p. 112); seus textos trazem a tensão e a intensidade necessárias para um grande conto, conseguindo dominar o leitor em um plano fantasioso; Horácio Quiroga (1878-1937) uruguaio e com uma vida bastante atribulada, de acordo com Cortázar (1993) era um escritor de dimensões universais e não apresentava preconceitos, era cuidadoso ao escolher os temas de suas narrativas, pois acreditava que a literatura era a única capaz de transmitir ao leitor todos os valores dessas temáticas escolhidas. O conto da coletânea, “A galinha degolada”, foi publicado em 1917 no livro *Contos de amor de loucura e de morte*; H. P. Lovecraft (1890-1937), considerado também um dos grandes nomes da literatura de terror, desenvolvendo sempre sua imaginação delirante e com propensão aterradora, três características importantes de sua obra são a avidez intelectual, a possessão e a destruição, sendo a avidez intelectual o grande destaque, elemento que podemos comprovar no Dr. Munhoz de “O vento frio”.

Entre os brasileiros estão Pedro Bandeira (1942), autor que se dedica inteiramente à literatura desde 1983, tornando-se referência entre crianças e jovens no Brasil, acumula importantes prêmios literários, dentre eles o da Associação Paulista dos Críticos de Arte (APCA) e o Jabuti; autor de *Os cachos da situação*, Ernani Fornari (1899-1964), nascido no Rio Grande do Sul, mas ao final de sua vida foi morar no Rio de Janeiro. Foi um excelente contista, destacando-se como romancista, poeta e autor de peças teatrais; o conto “Por que

matei o violinista” foi publicado em *Guerra das fechaduras* (1931); Humberto de Campos (1886-1934), que foi um dos escritores mais lidos de seu tempo, escreveu crônicas, contos e críticas literárias, o conto que compõe a coletânea “Os olhos que comiam carne” foi extraído de *O monstro e outros contos*, publicado originalmente em 1932; Lygia Fagundes Telles (1923), suas obras retratam temas universais como o amor, a morte, o medo e a loucura. Muitos dos seus contos são caracterizados pelos elementos da literatura fantástica como vemos no conto “A caçada”, extraído do livro *Antes do baile verde*, publicado em 1970; Para encerrar nossa breve explanação sobre os autores, apresentamos Machado de Assis (1839-1908), o Bruxo do Cosme Velho, autor à frente do seu tempo e que ganha destaque por suas narrativas realistas. O autor possui uma vasta produção de contos com características distintas, dentre elas encontramos o fantástico, elemento que podemos encontrar em “O capitão Mendonça”, conto publicado originalmente no *Jornal das famílias*, em 1870.

Vale ressaltar o caráter imaginário que envolve o lugar da história fantástica, para Jacqueline Held (1980), nesse universo é possível reconhecer a convergência e a fusão de três elementos dominantes, um país inventado, um país real e uma paisagem afetiva. Sendo assim, o leitor é surpreendido por essa paisagem fantástica, o insólito, o elemento estranho que compõe a narrativa, o qual se mistura a elementos reais. Desse espaço, podemos ser transportados à paisagem afetiva, um lugar que tem relação com o real, remetendo à infância e reunindo os desejos e as nostalgias do leitor, criança ou adulto, em alguns casos. É isso que faz, por exemplo, o menino Conradin do conto “Sredni Vashtar”, que diante da falta de carinho e atenção, encontra abrigo em um barracão abandonado do jardim de sua casa e ali cria um novo mundo para ele. Vejamos:

Num canto esquecido, porém, quase escondido atrás de um arbusto, havia um barracão de ferramentas abandonado, de proporções respeitáveis, e entre suas paredes Conradin encontrou um abrigo, algo que assumia aspectos variados de sala de brincadeiras e catedral. Ele o havia povoado com uma legião de fantasmas familiares, evocados em parte de fragmentos de história, em parte de sua própria cabeça, mas exibia também dois ocupantes de carne e osso. Num canto vivia uma galinha Houdan de plumagem despenteada sobre a qual o menino despejava um afeto que não tinha nenhuma outra forma de se manifestar. Mais para o fundo, no escuro, ficava uma gaiola grande, dividida em dois compartimentos, um dos quais tinha à frente barras de ferro bem juntas. Era a morada de um furão que o menino do açougueiro tinha trazido escondido, gaiola e tudo, para sua atual localização, em troca de um monte de moedinhas acumuladas em longo tempo. (SAKI, 2009, p.9)

Diante do exposto, notamos que há referência a animais, os quais sempre estiveram presentes nas mais variadas culturas como representação de poder, que é intensificado pela

imaginação humana. Segundo Held (1980), o animismo da criança tende a personificar vários elementos inanimados que permeiam o seu universo, dentre eles, o animal está entre os preferidos. Acerca do animismo, Held (1980, p. 105) afirma: “sonho longínquo, sonho ancestral de fundir-se com ele; totens das sociedades ditas primitivas, variantes religiosas ou filosóficas da metempsicose; crenças que impregnam tão profundamente o homem que se encontram muito perto de nós”; refletindo sobre o conto “Sredni Vashtar”, percebemos essa variante religiosa a que a autora faz referência, visto que Conradin, um menino de dez anos, com uma saúde debilitada e subordinado a uma tutora autoritária, vê no furão, que vive na gaiola do barracão, seu próprio deus, mantendo com ele uma relação que lhe despertava uma alegria amedrontadora. O garoto começa a praticar rituais religiosos à medida que acredita ser o furão um deus, detentor de plenos poderes: “Numa ocasião, quando a senhora De Ropp sofreu uma aguda dor de dentes por três dias, Conradin manteve a festa durante os três dias inteiros e quase conseguiu se convencer de que Sredni Vashtar era pessoalmente responsável pela dor de dentes.” (SAKI, 2009, p. 9).

Held (1980) afirma que os poderes materializam sonhos e necessidades, os quais não permanecem estáticos e estão na medida de suas preocupações; eles surgem da observação dos outros e da descoberta muito concreta da injustiça sob suas mais diversas manifestações, e é isso que acontece com o protagonista desse conto diante da injustiça e dos maus tratos sofridos, ele intensifica seus rituais com o furão – Sredni Vashtar. A Mulher resolve investigar o que havia no porão e mata a galinha Houdan. Ao contar ao garoto, ele não manifesta nenhuma tristeza, entretanto, nesse mesmo dia, ele faz um pedido ao seu deus, o qual não é apresentado ao leitor, mantendo a ambiguidade do conto; um tempo depois, a sra. De Ropp decide voltar ao barracão, Conradin a observa de longe, esperando o momento de ela desfazer-se de seu animal, contudo, para sua surpresa, o animal saiu pela porta e o menino encheu-se de satisfação diante da sua vitória:

A esperança havia se infiltrado aos milímetros em seu coração e agora um ar de triunfo começara a reluzir em seus olhos que tinham conhecido apenas a sensata paciência da derrota. Baixinho, com uma furtiva exultação, ele começou uma vez mais seu canto de vitória e devastação. E então seus olhos foram recompensados: por aquela porta passou um bicho longo, baixo, amarelo e marrom, com olhos piscando à luz minguate do dia e escuras manchas úmidas em torno da boca e do pescoço. Conradin caiu de joelhos. O grande furão desceu até um pequeno regato nos fundos do jardim, bebeu um momento, depois atravessou a pontezinha de madeira e sumiu de vista nos arbustos. Assim foi a passagem de Sredni Vashtar. (SAKI, 2009, p. 14)

Na sequência, a criada perguntou pela patroa e o garoto disse que ela estava no barracão, Conradin permaneceu onde estava e somente ouviu o grito desvairado da empregada, confirmando outra característica do fantástico que é a ambiguidade, uma vez que não temos conhecimento do pedido que o menino faz ao furão, entretanto, ao deixar claro sua aversão à mulher e a alegria diante do desespero da criada, podemos supor que seu pedido tenha sido o fim daquela que o fazia sofrer, evidenciando o desejo de vingança do qual Jacqueline Held nos fala. Percebemos, nesse texto, a irrupção do insólito a partir da figura de um animal que é aquele com quem nosso personagem se identifica ao criar seu novo mundo a fim de desligar-se da realidade infeliz em que se encontrava, e é nesse novo mundo que ele consegue encontrar razão para alegrar-se, mesmo que diante de algo amedrontador.

Outro conto que faz parte do livro é “A mão do macaco”, de W. W. Jacobs. O texto é marcado pela incerteza e pela fenomenologia metaempírica como denomina Filipe Furtado (1980), já mencionada anteriormente, o que gera a hesitação. Antes de tudo, são os fatos metaempíricos que surgem na narrativa a partir do objeto mediador, a mão do macaco que representa o desejo. No decorrer do conto, que é dividido em três partes, o narrador vai nos apresentando esses elementos sobrenaturais que evidenciam a fenomenologia metaempírica. Na primeira parte, percebemos a presença do objeto mediador de que fala Remo Ceserani (2006) na própria pata do macaco, que marca o limite entre o real e o imaginário, pois atesta uma verdade inexplicável. Ela aparece no texto, desde o primeiro momento, como um objeto mágico. Pelo menos é assim apresentada à família White pelo sargento-mor:

Ela está encantada por um velho faquir – disse o sargento-mor -, um homem santo. Ele queria provar que a vida das pessoas é governada pelo destino, e que quem interfere nele só tem a lamentar depois. Colocou na pata um encantamento de que três homens distintos podem, cada um, fazer a ela três pedidos. (JACOBS, 2009, p. 30)

É importante observar que o objeto é apresentado à família em uma situação real e corriqueira, mas a partir daí já temos evidências do metaempírico, pois, na sequência, o personagem Morris relata à família a trajetória daqueles que já tiveram a oportunidade de ter seus desejos realizados pela pata do macaco.

Ainda na primeira parte, percebemos o sr. e a sr. White desacreditados do poder do objeto que lhes está sendo apresentado; eles achincalham o mesmo, chegando a dizer que aquilo é coisa das *Mil e uma noites*, mas o sargento permanece advertindo-os do cuidado necessário para a realização do pedido. Em meio a algumas brincadeiras da família, após a saída do convidado, o sr. White, aconselhado pelo filho Herbert, acaba pedindo à que pata lhe

concedesse 200 libras, sendo esse um dos principais elementos que suscitam o insólito, despertando possivelmente no leitor o sentimento do inverossímil e faz surgir mais uma das características do fantástico demonstrada por Furtado (1980): a contradição entre o verossímil e o inverossímil, porque somos levados a nos questionar se a pata realmente tinha poder ou não, e essa dúvida é instaurada também pelos personagens. O próprio Herbert não acredita no poder dela ao afirmar: “Bom, não estou vendo dinheiro nenhum” (JACOBS, 2009, p.33), logo após ironiza o pedido do pai: “Acho que vai encontrar o dinheiro embrulhado num saco no meio de sua cama e alguma coisa horrível acorada em cima do guarda-roupa espiando enquanto o senhor embolsa seu dinheiro ganho de forma indecente.” (JACOBS, 2009, p.33), entretanto, antes de sair da sala, ele vê rostos no fogo da lareira, ficando inquieto e subindo para o quarto com a pata do macaco que havia sido deixada sobre a mesa.

A segunda parte do conto tem início com um fato corriqueiro, a família está tomando café e comentando sobre o fato de terem acreditado que seus desejos poderiam ser realizados, situação essa na qual notamos a credulidade do sr. White em relação à força sobrenatural do objeto ao afirmar que a pata mexeu em sua mão quando fez o pedido. A credulidade do sr. White confrontada com a incredulidade da esposa e do filho, que vai desencadear uma dualidade entre real e imaginário, pois, depois que o filho sai para o trabalho, aparece na residência um homem muito bem vestido que vem comunicar a morte do rapaz; ele também diz que a empresa não se responsabiliza por nada, mas que será paga uma indenização de 200 libras pelo ocorrido, o que valida a fenomenologia metaempírica, seria a realização do desejo?

Essa resposta não é dada em nenhum momento do conto, o que vemos é a perplexidade angustiada dos pais diante da notícia da perda do filho e o valor a ser recebido; dessa maneira, a ambiguidade permanece e não há o que se concluir ao final da leitura, o que se confirma na terceira parte da história, pois, perante a grande perda e ausência do filho, a mãe lembra-se da pata do macaco e conclui que eles ainda têm outros dois pedidos a serem realizados. A mesma personagem que afirma, na primeira parte da história, que aquilo era coisa das *Mil e uma noites*, agora quer ter seus desejos realizados.

O desejo que a sra. White gostaria de fazer à pata era que ela trouxesse seu filho de volta, porém o sr. White tem receio de fazê-lo, afinal, o filho estava completamente desfigurado, ele só conseguiu reconhecê-lo pelas roupas. Mesmo assim, ele não resiste à insistência da mulher e acaba pedindo que trouxesse seu Herbert de volta e, nesse momento, o leitor é possivelmente levado a crer que ele poderia voltar, pois os pais ouvem, durante a noite, batidas na porta e a sra. White tem certeza de que é Herbert; no entanto, o marido não queria que ela abrisse, porque tinha medo do que poderia encontrar. A mulher consegue

chegar até a porta, mas, antes que ela abrisse, o marido faz um terceiro pedido, que não é revelado ao leitor. Assim que a porta se abre, não encontram nada, apenas “a luz do poste tremulava do outro lado sobre uma rua deserta e sossegada.” (JACOBS, 2009, p.43).

Diante desse fato que encerra o conto, verificamos a permanência da ambiguidade que foi construída a partir da fenomenologia metaempírica, uma vez que não temos a certeza de quem estava batendo à porta e nem de qual teria sido o desejo do pai, a dúvida permanece em torno do objeto mediador. Tendo em vista que o insólito nos é apresentado a partir da pata do macaco logo no início do conto, e que várias dúvidas surgem e se mantêm até o final, tanto para o leitor quanto para os personagens, compreendemos a importância da ambiguidade em uma narrativa fantástica:

Qualquer narrativa cujo tema dominante se relacione de forma inegável com uma manifestação metaempírica nunca totalmente explicada ou aceite reúne já as condições básicas para ser tomada como fantástica, sobretudo se essa dialética entre a natureza e o extranatural vier a ser repetida e ampliada inúmeras vezes no decurso da intriga. (FURTADO, 1980, p. 42)

A permanência da ambiguidade, do início ao fim do texto, comprova a relevância dessa para a narrativa fantástica, como nos certifica Furtado (1980). Na narrativa de Jacobs, a ambiguidade é possibilitada pela pata do macaco, objeto mediador que atua como elemento metaempírico que evidencia o desejo de poder do ser humano.

Em “O vento frio”, percebemos que a dubiedade do espaço permite a instalação do metaempírico e a construção do horror no texto de Lovecraft. Logo no início do conto, somos apresentados ao pavor ou à aversão perante a ocorrência abominável, visto que o narrador anuncia que sente muito receio ante uma rajada de frio, ele afirma sentir náusea e repugnância em decorrência da friagem de uma noite de outono, arrepiando-se mais do que os outros ao entrar em um aposento gelado e é assim que ele estabelece o contato inicial com o leitor na narrativa. Segundo Filipe Furtado, esse é um fato recorrente nas obras de Lovecraft, porque “o texto começa quase sempre, com uma breve referência ao desfecho, no qual, por vezes, afloram, de modo nebuloso, as razões que o terão propiciado e que constituirão o clímax da narrativa.” (FURTADO, 2017, p.129). O narrador de “O vento frio” denomina essa aversão como sendo uma esquisitice dele e cabe ao leitor julgar se a explicação que ele ora nos apresenta é aceitável, ou não.

Constatamos que o autor parece explorar todo e qualquer recurso imagético e narrativo com vistas a despertar algo em seu leitor, uma vez que o narrador vai construindo aos poucos o cenário de horror em torno do espaço por ele ocupado. O primeiro acontecimento insólito,

como ele próprio nos apresenta, aparece três semanas após mudar-se para a pensão. Somos tomados pela descrição da mansão, que apresenta o primeiro indício do que verdadeiramente acontecia naquele lugar:

Certa noite, por volta das oito horas, ouvi um ruído de líquido gotejando no chão, e percebi de repente que pairava no ar, havia algum tempo, um cheiro intenso de amônia. Olhando em torno, vi que o teto estava molhado, e pingava; a infiltração provinha, aparentemente, de um canto do quarto voltado para a rua. (LOVECRAFT, 2009, p. 99)

É, pois, a partir desse acontecimento que o narrador da história terá contato com o Dr. Muñoz, que reside no aposento do andar de cima, o qual reserva ainda mais elementos para a composição do horror e das inquietudes apresentadas no início do conto. O Dr. Muñoz nos é apresentado pela Sra. Herrero, dona da pensão, como um personagem bem característico do autor, culto e de grande avidez intelectual. Podemos perceber isso ao longo da narrativa, visto que, mesmo não trabalhando mais como médico, foi capaz de cuidar do braço de um encanador, curou o narrador do conto e também desenvolveu uma técnica capaz de manter-se vivo.

O contato do narrador com o Dr. Muñoz acontece em consequência de um ataque cardíaco sofrido repentinamente, certa tarde, quando estava escrevendo. É a partir desse momento que o insólito se apresenta mais uma vez, porque o narrador vai ser recebido por uma lufada de ar frio, o que lhe causa calafrios e é nesse instante que somos apresentados ao laboratório do médico, lugar preparado por ele para a manutenção da própria vida.

Senti um calafrio quando cruzei a soleira da porta para aquele amplo apartamento, cuja decoração luxuosa e de bom gosto era uma surpresa naquele ninho de pobreza e miséria. Um sofá dobrável cumpria agora seu papel diurno de sofá, e os móveis de mogno, as tapeçarias suntuosas, as pinturas antigas, as fornidas estantes de livros, tudo indicava antes o estúdio de um cavalheiro do que um quarto de pensão. Agora eu via que o quarto acima do meu – o *cuartito* com garrafas e máquinas mencionado pela Sra. Herrero – era simplesmente o laboratório do doutor [...] O Dr. Muñoz, estava evidente, era um homem de berço, cultura e gosto apurado. (LOVECRAFT, 2009, p.101)

Logo em seguida, as visitas do narrador ao quarto do médico tornaram-se mais constantes, entretanto, ele ressalta a frialdade do apartamento, que tinha uma temperatura por volta de 13°C, mantida por um sistema absorvente de amônia e as bombas eram acionadas por um motor a gasolina que ele sempre ouvia do quarto dele.

À medida que o tempo passa, o narrador observa as transformações do novo amigo, que fora se tornando uma companhia repulsiva; o quarto agora cheirava como a cripta de um Faraó sepultado no Vale dos Reis, a repulsa do narrador converte-se em medo, que é gerado, a princípio, pelo forte cheiro da amônia e pela baixa temperatura, necessários para manter a sobrevivência do amigo, o que se confirma com a carta deixada pelo Dr. Muñoz, na qual ele reconhece ter chegado ao fim de sua preservação, pois não havia mais gelo, os órgãos não voltariam a funcionar de novo. Afirma também que havia morrido há dezoito anos, revelação que surpreende nosso narrador, justificando o medo e angústia dele ante uma rajada de frio ou cheiro de amônia de que ele fala logo no início da narrativa e volta a confirmar no final “existem coisas a respeito das quais é melhor não especular, e tudo o que posso dizer é que detesto o cheiro de amônia, e me sinto desfalecer ante uma rajada de ar inusitadamente frio” (LOVECRAT, 2009 p. 110).

Sendo assim, entendemos que o conto “O vento frio”, apresenta elementos caracterizadores da ficção científica, dialogando, nesse aspecto, com outros dois contos presentes na coletânea, “Os olhos que comiam carne” e “O capitão Mendonça”, visto que ambos abordam questões relacionadas à imortalidade e manutenção ou criação da vida. Acerca disso Held declara:

A história da ficção científica, em muitos casos, parece trabalhar da seguinte maneira: parte de um grande mito: desejo persistente, mais ou menos confessado dos contos – a imortalidade, a invulnerabilidade, por exemplo – e opera “ao inverso”. Imagina, a partir da perspectiva contemporânea, diferentes tipos que poderiam ter realizado esse sonho. (HELD, 1980, p. 147)

Vemos que o desejo continua presente, mas nesse caso é o de manter ou criar vida. Essas histórias nos transportam para outro lugar, desbloqueando o imaginário, podendo nos levar a refletir sobre nós mesmos, sobre a sociedade e sobre nossa condição humana, pois é a expressão dos desejos, das inquietudes e dos problemas humanos. À medida que nos afastamos da realidade e refletimos sobre ela a partir do imaginário, somos capazes de entender e abrir os olhos para os absurdos sobre os quais não ponderamos em nosso cotidiano.

De acordo com Held (1980), o avanço científico proporcionou um avanço na criação de contos fantásticos, permitindo aos autores irem mais longe ao apresentar o animismo e o antropomorfismo, criando histórias e seres que vão muito além daquilo que costumamos imaginar e que fazem parte da ficção científica. Mesmo não nos aprofundando nesse estilo de criação, reconhecemos essas características na filha do Capitão Mendonça, por exemplo:

Augusta é a minha obra-prima. É um produto químico; gastei três anos para dar ao mundo aquele milagre; mas a perseverança vence tudo, e eu sou dotado de um caráter tenaz. Os primeiros ensaios foram maus; três vezes saiu a pequena dos meus alambiques, sempre imperfeita. A quarta foi esforço da ciência. Quando aquela perfeição apareceu, caí-lhe aos pés. O criador admirava a criatura! (ASSIS, 2009, p. 125)

Como vemos, a personagem é apresentada pelo pai como sendo um produto químico, porquanto o criador faz questão de reforçar que a perfeição alcançada é resultante do esforço da ciência, resultado que assusta o narrador da história que se vê encantado pela beleza de Augusta. O horror dele começa quando os olhos da moça são arrancados pelo pai durante a primeira visita do rapaz à casa; ele não consegue descrever a sensação, entretanto, podemos sentir a angústia vivida por ele naquele momento:

Olhei para Augusta. Era horrível. Tinha no lugar dos olhos dois grandes buracos como uma caveira. Desisto de descrever o que senti; não pude dar um grito; fiquei gelado. A cabeça da moça era o que de mais hediondo pode criar a imaginação humana; imaginem uma caveira viva, falando, sorrindo, fitando em mim os dois buracos vazios, onde pouco antes nadavam os mais belos olhos do mundo. Os buracos pareciam ver-me; a moça contemplava o meu espanto com um sorriso angélico. (ASSIS, 2009, p. 122)

Diante dessa citação confirmamos o que Held (1980) afirma sobre o fato de os autores irem mais longe ao criarem essas histórias, os elementos estranhos, “a-normais”, a fim de criar devaneio positivo, levando o leitor à reflexão, visto que os elementos humanos são mantidos, como podemos inferir no momento em que o narrador declara que a moça o contemplava com um sorriso angélico.

Esse processo também é reconhecido no conto “Os olhos que comiam carne”, no qual o escritor Paulo Fernando descobre-se cego e, inconformado com sua situação, porquanto não poderia mais escrever, decide submeter-se a um processo cirúrgico inovador apresentado por um médico alemão que iria para a Argentina “curar” outro cego. Todos os esforços foram desempenhados com o propósito de trazer o médico ao Rio de Janeiro, e quando ele chegou, Paulo Fernando já o esperava para a realização do procedimento decorrente do avanço científico:

O processo Platen era constituído por uma aplicação da lei de Roentgen, de que resultou o raio X, que punha em contato, por meio de delicadíssimos fios de “hêmpera”, liga metálica recentemente descoberta, o nervo seccionado. Contemplava-o uma espécie de parafina adaptada ao globo ocular, a qual, posta em contato direto com a luz, restabelecia integralmente a função desse órgão. Cientificamente, era mais um mistério do que um fato. (CAMPOS, 2009, p. 93)

Assim sendo, após a cirurgia, constatamos que realmente era mais mistério do que fato, porque o desejo persistente de voltar a enxergar é operado de forma inversa e o escritor, assim que retira as gazes, vê a luz, contudo, os corpos não lhe parecem comuns, o estranho, o “a-normal”, irrompe nesse momento na narrativa:

O operado, olhos abertos, olha em torno. Olha, e, em muito silêncio, muito pálido, vai se pondo de pé. A pupila entra em contato com a luz, e ele enxerga. Mas é espantoso o que vê. Vê em redor, criaturas humanas. Mas essas criaturas não têm vestimentas, não tem carne: são esqueletos apenas; são ossos que se movem, tíbias que andam, caveiras que abrem e fecham as mandíbulas! Os seus olhos comem as carnes dos vivos. A sua retina, como os raios X, atravessa o corpo humano e só se detém na ossatura dos que o cercam, e diante das coisas inanimadas! O médico, à sua frente, é um esqueleto que tem uma tesoura na mão! Outros esqueletos andam, giram, afastam-se, aproximam-se, como num bailado macabro! (CAMPOS, 2009, p. 94-95)

Isso posto, entendemos que a ciência fornece suporte aos sonhos e, na narrativa de ficção científica, em conformidade com Held (1980), talvez seja o domínio do grande sonho da humanidade sobre o homem, abertura para possíveis loucos e às vezes nostálgicos, compondo, na maioria das vezes, o fantástico dos contos. Na citação acima, notamos que o avanço científico resulta em um desastre, considerando o fim para o qual ele se propunha, sendo o médico alemão o louco a que a autora se refere, todavia, é essa loucura que permite o fantástico, o horror da narrativa; fator que, além da aversão, possibilita a reflexão acerca de questões incompreendidas.

Ademais, precisamos lembrar que não devemos julgar a ciência que nos é mostrada na ficção científica por critérios da verossimilhança, porquanto “[a] ficção científica utiliza muita matéria prima da ciência, mas manipula os instrumentos da ficção. O resultado disso é que seu compromisso não é com a verdade e sim com a imaginação e a fantasia” (TAVARES, 1986, p. 24). Assentados em tais pontos, reconhecemos que a leitura desses textos pode despertar no leitor o desejo de experimentar algum texto equivalente ao que leu e gostou, ao passo que incita a curiosidade, a criatividade e a vontade de explorar o desconhecido que ora lhe foi apresentado.

Passemos agora ao conto “A caçada”, de Lygia Fagundes Telles, no qual reconhecemos o duplo ao longo de toda a narrativa. O espaço do conto é uma loja de antiguidades; nela há uma tapeçaria que vai intrigar o personagem principal e despontar como um outro espaço de uma nova realidade, visto que é nela que observamos irromper o insólito da narrativa. A personagem vive uma espécie de *d’ejavú* ao deparar-se com a tapeçaria, como

podemos perceber nessa fala: “Em que tempo, meu Deus! Em que tempo teria assistido a essa mesma cena. E onde?” (TELLES, 2009, p. 71), sendo assim, nós leitores somos conduzidos a esse novo espaço em que impera a ambiguidade, pois não podemos confirmar a ocorrência dos fatos narrados, não conseguimos distinguir o que é real e o que é imaginário, conforme nos assegura Rosalba Campra (2016, p. 95), “[n]a literatura fantástica, tudo o que acontece pode se referir ao campo da experiência sensorial, da vivência do sujeito, e tudo o que acontece é verdade, ainda que se trate de verdades discrepantes. Essa discrepância cria o espaço da dúvida”.

Posto isso, constatamos que o conto “A caçada” é permeado pelo modo fantástico, o estranhamento inicial, provocado pela identificação do personagem com a imagem da tapeçaria, mantém-se no decorrer do conto e a dúvida permanece até o fim. No momento em que iniciamos a leitura, temos contato com uma cena cotidiana; vivenciamos uma história realista até o *d’ejavú*, porém, a partir desse momento os questionamentos começam a aparecer, tanto para os personagens, como para o leitor, o qual, ao final, pode não conseguir distinguir os fatos: se realmente houve a caçada, qual a relação entre o personagem do conto e a tapeçaria, ou se tudo não passou de um delírio dele, como podemos deduzir nas seguintes passagens:

“Conheço o caminho” – murmurou, seguindo lívido por entre os móveis. Parou. Dilatou as narinas. E aquele cheiro de folhagem e terra, de onde vinha aquele cheiro? E por que a loja foi ficando embaçada, lá longe? Imensa, real, só a tapeçaria a se alastrar sorratamente pelo chão, pelo teto, engolindo tudo com suas mechas esverdeadas. Quis retroceder, agarrou-se a um armário, cambaleou resistindo ainda e estendeu os braços até a coluna. Seus dedos afundaram por entre galhos e resvalaram pelo tronco de uma árvore, não era uma coluna, era uma árvore! [...] Comprimiu as palmas das mãos contra a cara esbraseada, enxugou no punho da camisa o suor que lhe escorria pelo pescoço. Vertia sangue o lábio gretado. Abriu a boca. E lembrou-se. Gritou e mergulhou numa touceira. Ouviu o assobio da seta varando a folhagem, a dor! (TELLES, 2009, p. 75-76)

Na citação acima, identificamos as discrepâncias, ressaltadas por Campra (2016), que estabelecem a dúvida, caracterizadora do modo fantástico. Além disso, podemos constatar a passagem de limite e de fronteira, um dos procedimentos narrativos e retóricos utilizados pelo modo fantástico sobre os quais Remo Ceserani (2006) discorre. No conto, o homem que visita a loja observava a tapeçaria como se já tivesse vivido aquela cena, até esse momento citado em que ele se encontra na caçada, confirmando o que atesta Ceserani (2006, p. 73): “O personagem protagonista se encontra repentinamente como se estivesse dentro de duas dimensões diversas, com códigos diversos à sua disposição para orientar-se e compreender”.

Esse universo repleto de indagações e dúvidas seduz o leitor, envolve-o em uma atmosfera de questionamentos, podendo desligá-lo por alguns momentos da sua realidade, desenvolvendo a imaginação acerca desse novo mundo que lhe é apresentado e permitindo-lhe criar a sua própria realidade.

Jacqueline Held (1980, p. 29) afirma que “o fantástico é feito de insólito”, e essa é base de todos os contos presentes na coletânea selecionada para o nosso trabalho. É a partir desse elemento novo e estranho que se constrói também o horror nessas narrativas, como constatamos no trecho final de “Os cachos da situação”:

A maioria portava tesouras, ainda que se pudessem notar facas, foices e até alfanjes entre o rebuliço ululante da multidão que se aproximou da Prefeitura.

A porta escancarou-se com estrondo, e ao Prefeito foi exibida uma comprida cabeleira, de onde ainda pingavam grossas gotas de um vermelho escuro por entre fragmentos de osso.

– Cadê o dinheiro, seu Prefeito? (BANDEIRA, 2009, p. 25)

A narrativa apresenta uma pacata cidade onde o Prefeito queria manter-se no poder, gerando uma disputa entre vários setores e diante disso, o seu filho, jovem, torna-se alvo de críticas da oposição; até um boneco de palha aludindo às características físicas do garoto foi produzido para ofender aquele que ambicionava manter-se. O garoto possuía uma cabeleira que era vista como ofensiva aos valores morais daquela sociedade a qual foi usada como moeda de troca pelo pai conservador para se reconciliar com a sociedade e seus valores morais. Para tanto, o homem (Prefeito) oferece uma recompensa para quem conseguisse cortar-lhe os cabelos. Várias pessoas da cidade começaram a pensar que a recompensa valeria a pena, contudo logo vemos o desfecho, momento em que a cabeleira é oferecida ao Prefeito, pingando sangue e com fragmentos de ossos como pudemos ver acima. Não sabemos quem está ali; no entanto, por meio desse fato insólito, percebemos o que realmente era importante para aquela sociedade e podemos refletir sobre o comportamento humano.

Essa reflexão também pode ser feita nos contos “A galinha degolada” e “O barril de Amontillado”. No primeiro, Berta e Mazzini são um casal que sonha em ter filhos, os quatro primeiros rebentos nascem sadios, todavia são acometidos por algum mal que os tornam “idiotas, babões, moles”, o que transforma a relação do casal. Esse acontecimento insólito evidencia a brutalidade de Mazzini, que passou a culpar a esposa pelos males que acometiam os filhos do casal. Mesmo com tantos desgostos, eles decidiram ter mais um filho e dessa vez, veio uma menina, a qual foi se desenvolvendo sem nenhum problema aparente; todavia, à medida que ela ia crescendo sem apresentar nenhuma transformação, os quatro meninos iam

perdendo cada vez mais o afeto dos pais. Até que em um determinado dia, os ‘idiotas’ presenciaram a criada degolar uma galinha na cozinha, sendo obrigados a sentarem-se em um banco olhando para o muro, onde Bertita, a irmã, veio brincar. Ao perceberem a menina subindo no muro, os quatro a agarraram e fizeram com ela o mesmo que a criada fizera com a galinha, para desespero dos pais, provocando neles o mesmo sofrimento que eles lhes causaram:

Mas o olhar dos idiotas tinha se animado; uma mesma luz insistente estava fixa em suas pupilas. Não desviaram os olhos de sua irmã, enquanto uma crescente sensação de gula bestial ia transformando cada linha de seus rostos. Lentamente avançavam para o muro, a pequena, que tinha conseguido apoiar o pé, ia se por montada e, seguramente, cair para o outro lado, quando se sentiu colhida pela perna. Debaixo dela, os oito olhos cravados nos seus lhe deram medo.

[...]

Um deles apertou-lhe o pescoço, afastando os cachos como se fossem penas, e os outros a arrastaram por uma perna só até a cozinha onde, essa manhã haviam sangrado a galinha, bem presa, arrancando-lhe a vida segundo a segundo. (QUIROGA, 2009, p. 86)

Nesse trecho reconhecemos a afirmação de Cortázar (1993) sobre Quiroga, autor do conto: “escrevia tensamente, mostrava intensamente”; nessa situação, mostrava intensamente do que é capaz o ser humano e o que a falta de afeto é capaz de provocar, revelando o desconhecido que habita o ser humano, representando o caos e o sofrimento, com isso proporcionando uma reflexão acerca do nosso comportamento.

Em “O barril de Amontillado”, Edgar Allan Poe apresenta o cumprimento implacável da vingança do narrador protagonista de seu conto contra o amigo Fortunato, devido ao fato de ter sido insultado por ele. Já no início da narrativa, somos informados de que se trata de uma vingança: “um dia eu haveria de me vingar; isso estava decidido, e justamente por ser coisa decidida não admitia a ideia de risco” (POE, 2009, p. 60); conseguimos perceber também o sentimento nutrido pelo narrador e a necessidade de não transparecê-lo: “Continuei, como de costume, a sorrir na frente dele, sem deixa-lo perceber que agora eu sorria porque decidira acabar com ele” (POE, 2009, p. 60).

O conto acontece em um dia de carnaval, explicitando o cotidiano como geralmente acontece em narrativas fantásticas até a irrupção do insólito, momento que eles descem até a adega dos Montresor para que a vingança fosse cumprida. Ao leitor não é revelado o motivo da vingança, apenas que houvera um insulto. À medida que a história se desenvolve, vamos conhecendo um homem alimentado pela raiva e pela humilhação sofrida, o qual, friamente, conduz sua vítima para a morte. A adega da família Montresor é o espaço escolhido para o

cumprimento da vingança, um lugar sombrio, dominado por salitre, agravando a saúde de Fortunato, que logo é embebedado, acorrentado e, em seguida, emparedado vivo pelo amigo; os dois ainda têm um diálogo absurdo, até não se ouvir mais a voz da vítima:

Ainda nada. Enfiei a tocha pela abertura que ainda restava e a joguei lá dentro. De volta só me chegou o tilintar dos guizos. Senti meu coração apertar-se... por causa da umidade das catacumbas. Tratei de terminar depressa meu trabalho. Forcei a última pedra na posição e cimentei. Contra a parede nova tornei a erguer a velha pilha de ossos. E neste meio século nenhum mortal desarrumou essa pilha. *In pace requiescat*⁶. (POE, 2009, p. 68)

Notamos nesses contos evidências do comportamento humano que geralmente não são expostos e, muitas vezes, tendem a ser ocultados; sendo assim a literatura de horror pode incitar a reflexão em relação a esses sentimentos negativos que fazem parte do ser humano, com isso contribuir para o autoconhecimento e o desenvolvimento da identidade do nosso jovem leitor.

Para concluir nossa análise dos contos apresentamos alguns aspectos de “Por que matei o violinista”. Nesse texto, Ernani Fornari utiliza a metalinguagem para construir o horror em sua narrativa, pois o narrador é um autor que escreveu um conto intitulado “Sem Aplausos”, no qual acontece um incêndio em um teatro lotado durante uma apresentação musical; muitas pessoas são atingidas pelo fogo, inclusive o violinista, que perde os braços, diante disso, ele se sente inconformado; revolta-se contra o bombeiro que o salvou e, principalmente, contra o criador do texto, por tê-lo mantido vivo em nome da criação literária sem pensar na sua inutilidade a partir daquela tragédia.

O insólito aparece na narrativa no momento em que o autor/narrador está relendo o conto que escreveu. Assim que conclui a leitura, ele ouve batidas fortes na porta; pensando ser sua governanta, esperou, mas as batidas foram ainda mais fortes, por isso ele precisou abrir, tamanha fora sua surpresa ao deparar-se com uma criatura horrenda do outro lado, confrontando-o:

– Contemple-me! Olhe-me bem e goze a sua obra! Veja o que sua crueldade fez de mim, veja – um ridículo aleijão humano!... Eu, que era o encanto das mulheres e dos pássaros, serei, de hoje em diante, o espantalho até das crianças. Por simples capricho estético, sua impiedade joga-me vivo num mundo que me queria tanto, e que, agora, fugirá de mim, horrorizado. Julgou talvez que seria desumano matar-me não é? E por quê? (FORNARI, 2009, p. 36)

⁶ Em latim, “descanse em paz”. (N.T.)

Isso posto, reconhecemos uma temática abordada por Ceserani (2006), a aparição do estranho, do monstruoso, do irreconhecível, uma vez que era essa a imagem do violinista, ele surgiria agora em seu meio como algo inquietante, assombroso e que gera uma perturbação tanto no narrador personagem, quanto provavelmente no leitor. Essa inquietação provoca uma transformação no narrador, visto que ele opta por alterar o desfecho de sua narrativa matando o violinista, não lhe permitindo uma vida inútil e assombrosa.

Além disso, o insólito desencadeia a ambiguidade, característica do fantástico ressaltada por Held (1980) e Furtado (1980), posto que o personagem que dialoga, nesse momento do conto, fazia parte da criação literária desse autor/narrador. As indagações acerca desse contato, a relação entre o real e o imaginário, permanecem durante a leitura, levando a uma mudança no enredo que satisfaz o criador. Podemos perceber essa questão no momento em que ele recebe um cabograma da *General Insurance*, solicitando-lhe que mantivesse o violinista vivo, ao que ele responde: “Arte é arte. Violinista morto. Impossível ressuscitá-lo. Saudações” (FORNARI, 2009, p. 58).

Inferimos que o fantástico que permeia essas narrativas manifesta-se de várias maneiras. Nesse sentido, a relação dúbia entre o real e o imaginário perpassa todos os contos, evidenciando a capacidade de a literatura fantástica “ver mais além” ao propiciar, ao mesmo tempo, o contato com uma realidade vivida e o sonho, o imaginário; o que permite ao leitor uma construção de si mesmo sem se fechar apenas para aquilo que lhe é imposto, posto que essa literatura nos faz “levantar a cabeça” (BARTHES, 2004, p. 26) incessantemente.

4 O UNIVERSO DA SALA DE AULA E A MAGIA DAS OFICINAS

A imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada ou se atrofia. Pensamos que a imaginação de uma criança deve ser alimentada, que existe uma pedagogia do imaginário.

Jacqueline Held

A fim de apresentarmos nossa proposta de intervenção, iniciamos este capítulo discorrendo sobre como acreditamos que deva ser o ambiente da sala de aula, assim como o ambiente que temos e o que propomos para transformá-lo. Na sequência, salientamos as diretrizes teórico-metodológicas que nortearam nosso trabalho e a metodologia na qual nos apoiamos; destacando também os recursos metodológicos que nos serviram de apoio para a coleta de dados da pesquisa. Finalizamos com as oficinas, a avaliação e o encerramento, de acordo com as fases da sequência básica de letramento literário articulada por Cosson (2012) e a leitura crítica proposta por Kügler (FANTINATI, 2012).

4.1 A sala de aula: um universo onde se aprende e se ensina

A sala de aula é o espaço caracterizador da escola, pois é um lugar ocupado por professores e alunos, os quais somente se constituem enquanto professor e aluno quando adentram esse ambiente. Em *O abecedário da educação*, Jorge Larrossa (2016) afirma que a aula “tem algo de cerimonial, algo de curral, algo de cárcere e refúgio ao mesmo tempo, e também tem algo de espaço vazio sem nenhuma função específica e que, portanto, pode ser preenchida com qualquer coisa”, sendo assim, como professoras de língua portuguesa, optamos por preencher esse espaço vazio com o texto literário, tão ignorado por grande parte dos professores e pelo próprio currículo do ensino fundamental.

De acordo com Larrossa (2016), a aula é o lugar da voz, da escrita, das imagens, dos alunos e do professor, este é quem faz a aula, entretanto, sabemos que o “um” não existe sem o “outro”, portanto essa voz que ocupa o lugar na aula deve ser de ambas as partes; é necessário que o aluno, além de aprender pela voz do professor, consiga assumir a sua própria voz, expressando-se tanto de forma oral como de forma escrita, transferindo sua identidade para esse discurso.

Por essa razão, acreditamos ser esse o lugar onde a literatura precisa estar sempre presente, cabendo ao professor a ação de oferecer aos alunos livros que lhe permitam o contato com a estética literária, despertando-os para uma experiência de fantasia, descobertas e transformações que podem ser provocadas com essa leitura, uma vez que, diante do texto, “[o] leitor vai ao deserto, fica diante de si mesmo; as palavras podem jogá-lo para fora de si mesmo, desalojá-lo de suas certezas, de seus ‘pertencimentos’” (PETIT, 2008, p. 147, grifo da autora).

Para que isso aconteça efetivamente, a sala de aula deve tornar-se um espaço agradável ao aluno, assim como a leitura, que não pode ser trabalhada apenas como um fim avaliativo e para responder a questionários ou fichas de leitura que a limitam; pelo contrário, precisamos de uma expansão, oportunizar as trocas de impressões, o diálogo e a interação entre o mediador (professor) e o leitor em formação, que, ao sentir-se acolhido, torna-se capaz de assumir-se perante aquilo que lê. Michèle Petit (2008, p. 153), em sua obra *Os jovens e a leitura*, afirma que o professor, muitas vezes, assume a função de destinatário: “alguém que acolhe, que recolhe as palavras do outro, que é o testemunho de seu desejo, com quem se estabelece uma ligação próxima ao amor”, sendo assim, afirmamos que devemos assumir esse papel, estabelecendo essa ligação de amor com o aluno e também com a obra que estamos oferecendo em nossas aulas.

Acerca disso, Larrosa (2016) afirma que o professor atua como um curador ao selecionar as obras; para o autor esse é um ato de elegância, uma vez que considera elegante aquele que sabe eleger; logo, mostra quem é pelas suas eleições. A partir da escolha, ele deve convocar o aluno para “a lição” (LARROSA, 2000, p.139), uma leitura que precisa ser compartilhada, pública e com uma entrega mútua, em virtude de constituir um ato em que se ensina e se aprende, tornando-se uma verdadeira aprendizagem “na liberdade e na amizade”.

Considerando a sala de aula como o lugar da leitura, é responsabilidade do professor manter os textos ao alcance dos alunos; em nosso caso, como professores de português, precisamos possibilitar uma familiarização com a escrita literária, permitindo uma experiência estética, aquela que provoca um deslocamento pelo prazer, dado que o “sujeito do prazer conhece-se no outro, traz a alteridade do outro para dentro de si, ao mesmo tempo que se projeta nesta alteridade” (LIMA, 1979, p. 19), sendo assim, podemos contribuir para a formação da identidade do nosso jovem leitor.

Pensar um espaço de leitura de literatura na escola deve se pensar também em uma relação afetiva para com os livros e com os alunos, porque não é possível demonstrar amor pelas obras literárias sem amá-las, é por meio desse sentimento que o professor (mediador)

conseguirá seduzir os seus alunos. É necessário desmistificar a imagem negativa da literatura na escola, pois a sala de aula é o espaço ideal para que isso ocorra, desde que haja uma relação de amizade e liberdade com os textos a serem oferecidos, como nos propõe Larrosa (2000, p. 143-145) “a amizade de ler com implica-se na amizade de aprender com, no se encontrar do aprender” e “a liberdade que a lição dá é a liberdade de tomar a palavra. Por isso, a ação do texto é o texto do por vir: a palavra do por-vir”.

Isso posto, reconhecemos que na escola deve se ensinar e se aprender pelo afeto, é necessário, também, haver liberdade para que diferentes vozes possam se assumir e serem compreendidas apesar das discordâncias que geralmente existem, afinal, como nos atesta Petit (2008, p. 147), “a leitura é uma experiência singular. Como toda experiência, implica riscos, para o leitor e para aqueles que o rodeiam”. Sejam os nós, professores, verdadeiros mediadores; façamos de nossas salas de aula um lugar de iniciação para a leitura literária, legitimando um desejo de ler que, muitas vezes, está oculto em nosso aluno aguardando ser despertado. Além disso, entendemos que aprender a ler implica aprender a escrever, visto que a leitura não se converte apenas em fala, mas em escrita também; logo, a sala de aula torna-se o espaço ideal para, a partir dos textos fantásticos (eleitos por nós para essa experiência de pesquisa e docência), despertar a imaginação dos nossos alunos e desenvolver com eles a escrita criativa.

4.2 O universo da pesquisa

Entendemos que o espaço escolar deve ser um lugar de trocas, como já mencionamos acima. É dentro dos muros da escola que o aluno receberá, muitas vezes, as orientações necessárias para desenvolver suas capacidades cognitivas e também onde acontecerá parte da formação de sua identidade. Larrosa (2016) declarou que a escola tem muros e portas, ao mesmo tempo em que protege, oferece inúmeras oportunidades. Apresentamos agora o ambiente onde desenvolvemos nossa pesquisa, assim como o que e quem encontramos por dentro dos muros.

Nossa sala de aula encontra-se em uma instituição escolar pública, com estudantes de oitavo ano do Ensino Fundamental, espaço em que ministramos aula de literatura. Sobre a instituição, especificamos que a pesquisa-ação foi realizada no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – Dr. Pedro Ludovico, localizado na Av. Lázaro Xavier, nº 108 - Centro, Quirinópolis – GO.

Através da resolução nº 26 de 16 de março de 1964, foi autorizado o funcionamento condicional do Ginásio Normal Estadual de Quirinópolis, mantido pelo estado de Goiás, para ministrar ensino médio do ciclo ginasial normal. Em 1973 passa a ter a denominação de Ginásio Estadual de Quirinópolis. Em 1978 por força da lei nº 8.408 de 19 de janeiro de 1978, foi criada a Escola Estadual de 1º Grau 31 de março, que passou a se chamar Escola Estadual Dr. Pedro Ludovico, em 27 de outubro de 1983, conforme a Lei 9.377. Em julho de 2013, por um decreto estadual, o então governador Marconi Perillo instituiu a criação de várias escolas militares e a Escola Estadual Dr. Pedro Ludovico, passa então a ser o CPMG – Dr. Pedro Ludovico, com o início do semestre letivo em janeiro de 2014. Em 2017, todos os Colégios militares do Estado passaram a se chamar CEPMG, Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás.

A escola localiza-se na Região central de Quirinópolis e tem cerca de 1590 alunos matriculados, pertencentes a diferentes classes sociais, uma vez que a escola oferece ensino de qualidade em função da contribuição mensal⁷ para auxiliar na manutenção da escola, a qual faz toda a diferença. Isso posto, afirmamos que nosso público é frequente, a escola não apresenta índice de evasão, grande parte dos alunos são comprometidos com as atividades propostas e os pais, em sua maioria, participam da vida escolar de seus filhos.

Vale ressaltar também que no ano de 2018 houve uma reformulação na grade horária do estado de Goiás, logo, as aulas de literatura nas turmas de 8º ano passaram a ser independentes das aulas de português e redação, as quais, até 2017, eram ministradas por um mesmo professor, que muitas vezes, dava destaque para a área da linguística e produção textual pautada em gêneros, ignorando a leitura de textos literários e a valorização de uma escrita criativa.

Diante disso, reconhecemos que esses fatores contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, visto que, com a verba da contribuição, foi possível confeccionar os livros produzidos pelos alunos ao final da pesquisa, bem como organizar um momento para o lançamento em nossa biblioteca com a presença dos pais. Ressaltamos que as obras utilizadas durante a pesquisa foram adquiridas com verba da instituição destinada para a compra de livros. Ademais, as duas aulas semanais de literatura contribuíram para que os alunos pudessem ser envolvidos pelos textos oferecidos, proporcionando-nos momentos de leitura, rodas de leitura e escrita na sala de aula.

⁷ Pagamento voluntário no valor de R\$60,00 para o ensino Fundamental e R\$ 80,00 para o Ensino Médio que é de responsabilidade do conselho escolar e utilizado a fim de atender às necessidades pedagógicas da escola.

4.3 As nebulosas do nosso universo

Ao longo do trabalho em sala de aula, observamos que o ensino de literatura no Ensino Fundamental II não se efetiva; em primeiro lugar, a biblioteca da escola não é um lugar muito convidativo, os alunos não podem manusear os livros, muito menos utilizar o ambiente da biblioteca para leitura; em segundo, o fato de a literatura ser tratada via de regra, como apêndice da língua portuguesa nos currículos escolares, sendo deixada de lado por grande parte dos professores; chegamos então no terceiro problema, a má formação e/ou falta de interesse dos professores, que normalmente não oportunizam ao aluno o contato com o texto literário e, quando o fazem, as propostas não exploram o caráter estético da obra, nem despertam o interesse do aluno.

É notório que os aprendizes não se interessam mais por atividades mecânicas, nas quais eles precisam relacionar os elementos da narrativa em um questionário, o qual tende a se repetir para todas as leituras, ou fazer um resumo da obra, seguindo sempre um roteiro que parece igualar todos os livros trabalhados na escola; essas práticas acabam por desestimulá-los, pois eles não conseguem, muitas vezes, nem expor suas concepções sobre o que foi lido, ou seja, o aluno não tem voz.

Diante disso, percebemos que ao contrário de enriquecer sua leitura na escola e desenvolver suas habilidades de escrita com o incentivo à criatividade e à fantasia, o educando lê menos, porque, além de não ter voz, grande parte das leituras propostas são obras paradidáticas, com uma linguagem simples e de fácil leitura que tratam de temas de interesse do leitor, mas o distanciam da catarse provocada pela estética literária. Os livros deveriam atrair o aluno à escola, e não a escola ser um dos motivos pelo qual eles tendem a se afastar dos livros.

Em consequência dessa falta de leitura, deparamo-nos com um aluno que não escreve, afinal, as duas práticas que se complementam, ao passo que a leitura, especificamente a literária, com toda sua metaforização, permite ao leitor vivenciar outras vidas e outras realidades que não são a dele e, nesse ínterim, desperta-se um novo ser com vontade e autonomia para expressar-se, seja na fala, seja na escrita. Como declara Larrosa (2000, p.146), “ler é levar o texto ao seu extremo, ao espaço em branco onde se abre a possibilidade de escrever”.

4.4 Pensando uma solução

“Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever” (LARROSA, 2000, p. 146). Nossa proposta é essa, propiciar ao nosso aluno enfiar-se no texto, para que a partir da leitura ele possa tecer novos fios, desenvolver a sua fantasia, criando uma nova realidade.

Dessa maneira, objetivamos contribuir com uma proposta pedagógica voltada ao ensino de literatura sob a perspectiva do letramento literário e da leitura crítica, para isso propomos a leitura de contos fantásticos a fim de despertar, por meio do afeto, a sensibilidade, o prazer do texto e criatividade; propiciando aos alunos a capacidade de reconhecerem as dicotomias da narrativa e, refletindo acerca disso, desenvolverem a escrita criativa fundamentados nesse universo fantástico literário.

Observamos ao longo de nossas aulas a falta de interesse do aluno pela leitura literária, fator que se reflete nos textos produzidos, pois a falta de imaginação é uma recorrência discursiva nessas produções. O aluno, via de regra, não consegue desenvolver sua criatividade, ir além da realidade, sair da objetividade para escrever textos que reflitam suas fantasias, suas emoções, seus medos e suas preocupações, esse foi o fator que nos levou à escolha dos procedimentos metodológicos que norteiam este trabalho.

Dessa maneira, escolhemos uma coletânea de contos fantásticos *Dez contos de terror*: histórias para não dormir para compor o *corpus* desta pesquisa, conforme já elucidamos anteriormente. A obra com suas narrativas fantásticas de terror apresenta uma “possibilidade de prazer estético ante as negatividades objetivas, que, de antemão, não parecem ‘deleitáveis’, como o feio, o terrível, o cruel, o disforme” (JAUSS, 1979, p. 77), possibilitando-nos explorar os elementos que materializam e traduzem todo um mundo de desejos, angústias e medos capazes de despertar o interesse pela leitura e pela produção escrita.

Para isso, partimos da hipótese de que os alunos apresentam uma relação afetiva com os elementos que compõem a literatura fantástica elementos que compõem a literatura fantástica, tornando-se um atrativo fundamental na formação do aluno-leitor; consequentemente, proporcionam um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, pois despertam a imaginação a partir do mistério, inexplicável e inusitado sugeridos nas narrativas. Assim sendo, nosso planejamento foi realizado com a intenção de despertar, de maneira afetiva, o prazer pela leitura e pela escrita, assim como refletir acerca do que propomos como metodologia para o ensino de literatura.

4.4.1 A abordagem teórico-metodológica

Para contribuir com o desenvolvimento da leitura crítica e a escrita criativa dos nossos alunos, nos apoiamos especialmente na sequência básica do letramento literário proposto por Cosson (2012), na leitura crítica de Kügler (FANTINATI, 2012), na obra *Dez contos de terror: histórias para não dormir* (2009) e na *Gramática da fantasia*, de Rodari (1982).

Em sua obra, *Letramento Literário: teoria e prática*, Cosson (2012) apresenta a sequência básica como metodologia para o trabalho com a literatura em sala de aula, a qual é constituída por quatro passos – motivação, introdução, leitura e interpretação – e está fundamentada na integração de três perspectivas metodológicas. A primeira é a técnica da oficina – levar o aluno a construir pela prática de seu conhecimento, alternando leitura e escrita –; a segunda é a do andaime – transferir para o aluno a edificação do conhecimento, momento que produzimos os textos e os vídeos, desenvolvendo a capacidade de interpretação e criação do aluno; nesse momento, assumimos o papel de mediador para a formação desse aluno/leitor que se edifica por meio de atividades e de pesquisa –; e a terceira é a do *portfólio*, que permitiu a visualização do crescimento literário do aluno/leitor ao passo que consiste em registrar o desenvolvimento das atividades realizadas durante a pesquisa.

Para enriquecer essa proposta, acrescentamos os elementos da leitura crítica que são propostos pelo estudioso alemão Kügler (FANTINATI, 2012), por isso, o diário de leitura, que se articulou como um dos nossos instrumentos de pesquisa, foi elaborado de acordo com os níveis da leitura crítica: leitura primária, constituição coletiva do significado e modos secundários de ler. A proposta de Kügler apoia-se nos postulados da Estética da Recepção e do Efeito.

A leitura primária é o momento em que o leitor estabelece seu vínculo de afetividade com a obra, idealizando expectativas e personificando personagens. A leitura nesse momento é silenciosa e afetiva, há uma projeção e uma autoinser    o simulativa, por parte do leitor, diante da obra    medida que se identifica com as personagens que a compõem. E para encerrar a leitura primária, Kügler (FANTINATI, 2012) discorre sobre o deslocamento e condens    o do texto, quando o leitor já pode assimilar aquilo que o texto diz e refletir sobre isso. É importante destacar o relevo dado à leitura afetiva neste primeiro momento da proposta de Kügler, leitura essa que deve ser incentivada pelo professor com o fito de promover a imers    o do aluno na obra lida. Dar valor ao afeto no ato da leitura    desencadear no aluno sua potencialidade enquanto sujeito que l   e se posiciona diante do lido.

O segundo nível é a constituição coletiva do significado, momento em que o leitor expõe sua leitura; para isso são necessárias a elaboração e a articulação de suas experiências de leitura a fim de defendê-las perante os colegas na sala de aula. É nesse momento que se

torna evidente o caráter estético da literatura que, com a polissemia presente em seus textos, permite diferentes interpretações. Essas evidências foram percebidas no momento das rodas de leitura, visto que a literatura oferecida tem uma metaforização dobrada, um *plus ultra*, como defende Gama-Khalil (2019). Os alunos, leitores em formação, defenderam suas leituras utilizando argumentos que confirmaram e, às vezes, refutaram a leitura dos colegas, momento no qual a nossa mediação foi fundamental, confirmando a técnica do andaime sugerida na sequência básica.

O terceiro nível compreende os modos secundários de ler, que é o momento de uma leitura mais crítica do texto, levando em conta, por exemplo, o período de produção e recepção da obra e as intertextualidades, que variaram de acordo com os textos. Percebemos que eles puderam perceber a intertextualidade com outros textos e também com filmes, séries e pesquisas científicas.

Os momentos de produção escrita foram norteados pela *Gramática da fantasia*. Rodari (1982) destaca a importância de incentivar a fantasia, sendo assim, nos oferece várias orientações para despertar a imaginação do nosso aluno, permitindo o desenvolvimento de uma escrita criativa. Em nossa pesquisa utilizamos o *binômio fantástico* e o baralho fantástico, criado por nós com base na atividade *Franco Passatore “põe as cartas na mesa”*. Nas duas atividades, conseguimos perceber a expressão criativa dos alunos, e a partir delas desenvolvemos uma terceira atividade, uma produção individual, a qual originou o livro lançado no encerramento de nosso trabalho.

4.4.2 O método da pesquisa-ação

A ótica metodológica que norteou esta pesquisa foi a pesquisa-ação, estratégia de pesquisa que agrega vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação da informação. De acordo com Michel Thiollent (1986, p. 7), “a pesquisa-ação consiste em uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva e é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”. Assim sendo, a proposta tem um embasamento teórico que visa transformar a sala de aula em um ambiente de pesquisa onde se busca soluções para problemas reais com a cooperação de todos os envolvidos nesse processo de transformação.

Diante da falta de contato com a leitura literária no Ensino Fundamental II, utilizar um plano de ação e os resultados verificados durante a intervenção intencional e sistemática leva

a uma análise reflexiva e também à avaliação do professor, uma vez que este irá confirmar ou refutar a hipótese desse problema. Conscientes dessa situação e conhecendo os elementos que conduzem o nosso trabalho, que parte de ações humanas que estão propensas a uma transformação, consideramos a necessidade de reelaboração da prática docente durante o processo de intervenção e atentamos para que os resultados obtidos fossem baseados na interpretação dos envolvidos na pesquisa e para isso acreditamos na capacidade transformadora do elemento fantástico que desperta a imaginação e a criatividade, elementos estes, segundo Rodari (1982), que proporcionam uma capacidade de pensar e agir recusando o que está codificado, sem se deixar inibir pelo conformismo.

Desse modo, acreditamos ser possível alcançar os três aspectos propostos no método da pesquisa-ação, para que o trabalho desenvolvido pudesse levar à “resolução de problemas”, “tomada de consciência” e “produção de conhecimento” (THIOLLENT, 2011, p. 25), visto que nosso objetivo foi uma proposta de ensino-aprendizagem para formar alunos/leitores e desenvolver a escrita criativa deles sob a ótica do letramento literário a partir de contos fantásticos.

Entendemos que a pesquisa-ação parte de uma aspiração de mudança na prática pedagógica na sala de aula baseada em uma teoria educacional que transforma esse espaço em um “laboratório” de pesquisa, no qual os sujeitos envolvidos estão inseridos em um processo de ensino-aprendizagem no qual são corresponsáveis, pois tal método é pautado na interação e colaboração de todos. Sendo assim, analisamos os dados, que foram especialmente de natureza qualitativa, e compreendemos que as atividades propostas durante o desenvolvimento deste projeto despertaram no aluno o prazer, o deslocamento e a criatividade, ao se utilizar dos elementos fantásticos com os quais teve contato ao longo do processo de pesquisa.

No momento em que avaliamos o nosso trabalho, reconhecemos que a efetuação de um plano de ação contribuiu para os resultados obtidos durante o processo de intervenção, o que nos permitiu estabelecer uma análise reflexiva, que confirma a hipótese por nós levantada acerca de uma solução para o problema. Dessa maneira, afirmamos que a investigação empírica proposta pela pesquisa-ação tornou-se uma aliada no trabalho de pesquisa em sala de aula, à medida que compreende teoria e prática na perspectiva de solucionar um problema constatado no ambiente escolar, visto que essa tomada de consciência provoca a necessidade de programar ações que produzam conhecimento a fim de solucionar o problema.

4.4.3 Componentes pedagógicos: diário de campo e diário de leitura

Como estamos nos referindo a uma pesquisa qualitativa, cabe a nós professores/pesquisadores descrever, evidenciar e interpretar o processo de interação do nosso aluno com o objeto de pesquisa; para isso utilizamos como instrumento de pesquisa o diário de campo para anotações do professor/pesquisador e o diário de leitura, que foi anexado ao portfólio, para o aluno/leitor em formação.

O diário de campo é o local de registro do desenvolvimento das aulas, do envolvimento dos alunos com os textos oferecidos e das mudanças na capacidade de interpretação desses educandos, tornando-se, pois um importante instrumento para nossa pesquisa que tem um caráter qualitativo. Sobre a relevância desse instrumento, Lewgoy e Arruda (2004) evidenciam o caráter descritivo, analítico, investigativo e reflexivo do diário de campo. É a partir dele que são feitas as intervenções por parte do professor, pois com suas anotações que, segundo Falkembach (1987), devem ser feitas concomitante às observações, o professor/pesquisador tem condições de intervir de modo a melhorar a participação e o envolvimento do aluno com as atividades de leitura propostas, assim como analisar a efetivação da proposta aqui apresentada.

O instrumento permitirá o acompanhamento da formação dos agentes na e com a prática, pois o fato de ser um registro diário permite visualizar a evolução dos conceitos e categorias, a clarificação progressiva de objetivos e surgimento ou explicitação de novos, a profundidade das análises etc.” (FALKEMBACH, 1987, p. 24)

O instrumento do aluno/leitor em formação foi o diário de leitura, o qual foi montado junto com a pasta do portfólio, local onde foram arquivadas todas as atividades propostas, assim como as impressões de leitura ao longo desta pesquisa. Ana Rachel Machado (1998) nos apresenta os diários de leitura como um instrumento no qual o aluno/leitor registra suas reflexões críticas sobre o que foi lido, descrevendo o que achou interessante, considerando os elementos constituintes da leitura que podem contribuir para a aprendizagem, prática de leitura e de produção. A fim de enriquecer a sequência básica de Cosson (2012), incluímos nesse diário, os elementos da leitura crítica proposta por Kügler (FANTINATI, 2012), anteriormente mencionamos, favorecendo a formação do nosso leitor crítico.

Com esses registros, procuramos realizar uma análise e avaliação acerca do processo de letramento literário aqui proposto, pois os diários que foram preenchidos regularmente nos permitiram refletir acerca da evolução do trabalho pela ótica do professor/pesquisador e do aluno/leitor em formação.

4.4.4 Componentes didáticos: as oficinas

O ensino de literatura na perspectiva do letramento literário visa transformar as práticas de sala de aula a fim de que o texto e sua plurissignificação ocupe o espaço das aulas, uma vez que as práticas atuais normalmente priorizam o ensino sobre e pela literatura. Sendo assim, norteadas pela teoria de Cosson (2012), reconhecemos o valor das oficinas para a efetivação desse trabalho; de acordo com Glória Pondé (20--) “[o] termo oficina remete a uma atividade artesanal, de fabricação de sonhos e utopias, por intermédio do discurso. É, pois, um espaço coletivo, em que se transita entre o real e o imaginário, através dos jogos de linguagem”.

Dessa maneira, transformamos nossas aulas de literatura em oficinas de prática de leitura e escrita, planejando e organizando cada etapa desse processo de letramento literário, tomando por base a sequência básica de Cosson (2012) e duas atividades propostas por Rodari (1982); com isso, conseguimos envolver nossos alunos alternando momentos de leitura, exposição oral e atividade escrita. Durante as aulas, assumimos o papel de andaime, auxiliando o aluno na construção do conhecimento, assim como oferecendo-lhes condição de autonomia nessa construção. À vista disso, destacamos essa função do professor no processo de intervenção, porquanto foi notória a desenvoltura discursiva dos alunos tanto na oralidade, quanto na escrita, o que foi possível perceber uma vez que as atividades desenvolvidas foram sendo arquivadas nos portfólios, permitindo esse acompanhamento ao longo da experiência da pesquisa.

Nesse prisma, Cosson (2012, p. 121) reitera “que essas atividades são possibilidades que somente adquirem força educacional quando inseridas em um objetivo claro sobre o que ensinar e por que ensinar desta ou daquela maneira”. Dessa maneira, destacamos que nossa intenção com as oficinas propostas foi a de ensinar a literatura considerando seu caráter estético, utilizando-nos de uma metodologia que permitisse essa compreensão, para que o nosso aluno pudesse ser afetado por essa força transformadora e humanizadora da literatura. Vale ressaltar, como afirma Cosson (2012), que o nome oficina foi utilizado aqui porque demos ênfase a uma prática que envolveu a participação efetiva do aluno e não apenas uma exposição de conteúdos por parte do professor.

Em consonância, Larrosa (2016) afirma que a aula é como um curso, o professor deve escolher os textos, ordená-los e constituir com eles um percurso, sendo assim, podemos afirmar que esse curso do qual ele fala figura-se como a oficina proposta neste trabalho, que também exigiu essa escolha e organização, as quais articularam-se como práticas cotidianas

da professora que se propôs a ensinar a literatura tendo o texto como elemento principal, valorizando o caráter estético e o imaginário como condição de relacionamento com o mundo a partir de outras perspectivas.

4.5 A sequência básica em nosso universo

A sequência básica é dividida em quatro etapas, desse modo, nossas atividades de intervenção seguiram, sobretudo, esse mesmo modelo. Entretanto, como trabalhamos diferentes contos, algumas etapas foram realizadas mais de uma vez. A primeira etapa é a motivação, o que Cosson (2012) evidencia como fundamental para preparar o leitor/aluno para receber a obra literária, motivá-lo para o processo de letramento literário e, como o autor afirma, precisa dar-se de uma forma lúdica relacionada ao texto, para assim cumprir seu objetivo.

A segunda etapa é a introdução, momento que a obra será apresentada ao aluno e, apesar de parecer simples, o professor precisa ser ponderado ao desenvolvê-la para que não se transforme em uma longa aula expositiva sobre vida e obra do autor, em nosso caso, autores. Portanto, devem ser apontadas informações relevantes que justifiquem a escolha da obra e sirvam de preparação para a terceira etapa da sequência básica, a leitura.

A terceira etapa é a leitura da obra em si, o acompanhamento é um elemento importante nesta fase. Trata-se de auxiliar o educando nas suas dificuldades em assimilar o conteúdo da obra, por isso devemos convidar os alunos a apresentar resultados da leitura realizada; são os chamados intervalos, que podem ser feitos por meio de uma conversa com a turma sobre o andamento da história, para que não aconteça uma leitura mecanizada e sem nenhum objetivo. De acordo com Cosson (2012, p. 64) “é durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos”.

A quarta e última etapa é a interpretação, quando o aluno poderá expor sua leitura, utilizando-se de todas as atividades desenvolvidas para fazer suas inferências acerca do texto. De acordo com os preceitos do letramento literário, a interpretação prevê dois momentos: um interior e outro exterior, vejamos:

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. [...] A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social. O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma

determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela. (COSSON, 2012, p. 65)

Essa construção de sentidos foi um dos nossos objetivos, e esperamos que o aluno fosse capaz disso ao término da leitura; para tanto, apoiamos-nos na leitura crítica de Kügler (FANTINATI, 2012) para enriquecimento da sequência básica por meio dos diários de leitura.

A proposta consiste na individualização da leitura e na realização de ações afetivas e intelectuais com a obra lida. Como mencionado, ela é dividida em três níveis: a leitura primária, a constituição coletiva do significado e os modos secundários de ler, meio pelo qual acreditamos permitir a interpretação do texto pelo nosso aluno. Entendemos, assim como Cosson (2012, p. 66), que “as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro”.

Diante do exposto, levando em conta os objetivos de nossa pesquisa, organizamos onze oficinas, as quais foram desenvolvidas em vinte aulas e estão distribuídas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Etapas e descrição das oficinas

ETAPAS	DESCRIÇÃO DA OFICINA	Nº DE AULAS
APRESENTAÇÃO E INVESTIGAÇÃO	Apresentação da pesquisa, entrega dos termos e criação do grupo no <i>WhatsApp</i> para o questionário inicial. Apêndice A	01 aula
MOTIVAÇÃO	1ª OFICINA Aula 02 – entrega dos kits. Aula 03 – o binômio fantástico – 1ª produção escrita.	02 aulas
INTRODUÇÃO E LEITURA	2ª OFICINA Aula 04 – apresentação da obra e dos autores que a compõem. Aula 05 – leitura das partes I e II de “A pata do macaco”. Aula 06 – produção escrita de um final para o conto lido. Aula 07 – leitura dos textos dos alunos e do final original da narrativa	04 aulas
INTERPRETAÇÃO	4ª OFICINA Aula 08 – roda de leitura do conto “A pata do macaco” e atividades de interpretação. Apêndice C	01 aula
MOTIVAÇÃO	5ª OFICINA Aula 09 – Baralho fantástico ➤ produção de texto coletiva	01 aula

	➤ desenvolvendo a escrita criativa.	
LEITURA E INTERPRETAÇÃO	6ª OFICINA Aula 10 – leitura do conto “A caçada”. Aula 11 – roda de leitura do conto, orientados pelas questões da leitura crítica e atividades de interpretação. Apêndice D	02 aulas
MOTIVAÇÃO	7ª OFICINA Aula 12 e 13 – filme <i>Victor Frankenstein</i>	02 aulas
LEITURA E INTERPRETAÇÃO	8ª OFICINA Aula 14 e 15 – roda de leitura dos contos “O vento frio” e “O capitão Mendonça”, orientados pelos diários de leitura e as questões propostas acerca dos contos para o intervalo. Apêndice E ➤ A evolução das pesquisas científicas para o desenvolvimento de vidas.	02 aulas
INTERPRETAÇÃO	9ª OFICINA Aula 16 e 17 – atividade em grupo para externalização da interpretação dos contos que não foram trabalhados em sala. ➤ Produção do vídeo ou animação.	02 aulas
ESCRITA CRIATIVA	10ª OFICINA Aulas 18 e 19 – Produção de texto individual com as cartas do baralho fantástico. ➤ Desenvolvendo a criatividade a partir dos elementos fantásticos. Aulas 20 e 21 – reescrita dos textos.	04 aulas
AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO	11ª OFICINA Aula 22 – roda de conversa para avaliação e autoavaliação do trabalho. Apêndice F	01 aula
ENCERRAMENTO	Aulas 23 e 24 – lançamento do livro	02 aulas

4.6 Encerramento

Nossa pesquisa foi encerrada com o lançamento do livro *O fantástico universo do 8º B* na biblioteca da escola, com uma tarde de autógrafos onde estiveram presentes os pais dos alunos envolvidos e o grupo gestor da escola. Ao final, oferecemos um lanche para uma confraternização entre todos. Consideramos que nossa prática contribuiu para o desenvolvimento do conhecimento literário de nossos alunos, no que se refere à fantasia e criatividade, bem como propiciou uma competência discursiva maior por parte dos alunos. Sendo assim, reconhecemos que, ao assumirmos a função de andaime nesse processo de letramento literário, podemos transformar a sala de aula e a maneira de ensinar, assim como a

realidade dos alunos. No próximo capítulo, apresentaremos nossa análise de dados e descreveremos as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos.

5 AS REVELAÇÕES DO NOSSO UNIVERSO - ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO

O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete.

(LARROSA, 2000)

5.1 A análise dos dados

Neste capítulo, apresentamos a descrição da nossa proposta para o letramento literário de nossos alunos. Para iniciarmos nosso trabalho, era necessário conhecer o perfil de nossos leitores e estabelecer um contato afetivo com eles, pois queríamos evidenciar a relação afetiva que se estabelece entre o livro e o leitor; para isso elaboramos um questionário para sondagem e preparamos também um presente para oferecer-lhes, como nos indica Larrosa (2000) em *Sobre a Lição*. O autor também nos assegura de que a aula começa quando o professor fecha a porta e chama a atenção para alguma coisa, é um lugar onde se vai aprender de ouvido, e também onde se dá voz ao aluno.

Como essa era também nossa intenção, envolver os estudantes com o ensinar e o aprender, levá-los a ler de verdade, por isso preparamos um presente para ser entregue aos nossos leitores em formação, para que pudéssemos convidá-los à leitura e torná-los dispostos a entrar naquilo que estava sendo aberto para eles, o universo fantástico.

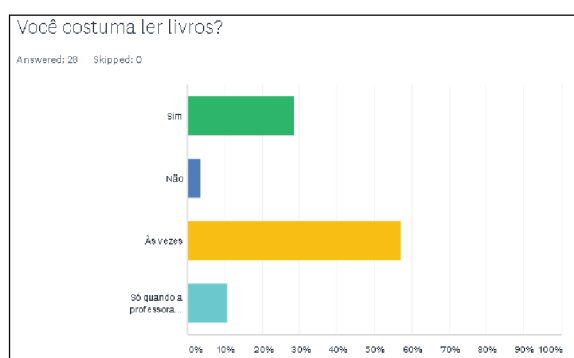
Para esse fim, elaboramos algumas atividades de interpretação dos contos selecionados na obra *Dez contos de terror*: histórias para não dormir, intercalando com atividades de produção de textos individuais e coletivos que foram desenvolvidas com base na sequência básica proposta por Cosson (2014) e na leitura crítica de Kügler (FANTINATI, 2012). A sequência básica foi adaptada para o trabalho com contos, portanto apresentamos suas fases de acordo com a escolha das narrativas, sendo assim, essas fases serão repetidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Os dados apresentados resultam da análise do questionário inicial, das rodas e diários de leitura e dos textos produzidos pelos alunos, assim como da avaliação final proposta no encerramento de nossas atividades, destacando a importância da sequência básica para o letramento literário.

5.2 O perfil de nossos protagonistas

Conforme mencionamos anteriormente, fizemos uma sondagem para conhecer melhor o nosso aluno leitor em formação. Os gráficos do questionário nos levaram a refletir sobre o comportamento do nosso público em relação à leitura de livros, especialmente o literário e também como seria o contato deles com a narrativa fantástica. Apresentamos, pois, nossas considerações acerca do resultado obtido. As figuras dos gráficos que seguem referem-se às questões objetivas, ao passo que as subjetivas estão apenas descritas.

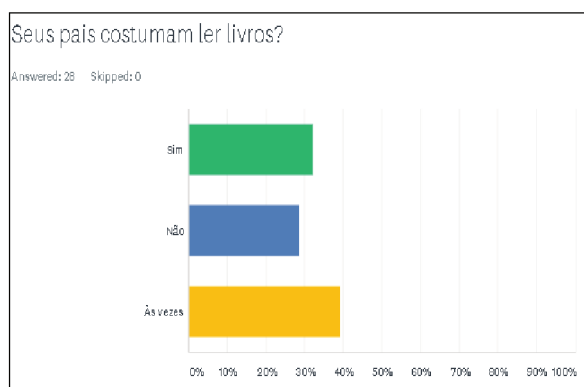
Gráfico 1 – 1ª questão do questionário de sondagem



Fonte: A autora a partir de *surveymonkey*.

Nesse gráfico podemos perceber que 57% dos nossos alunos leem livros às vezes, 28% afirmam que leem, 10% leem os que a professora recomenda na escola e 3,57% não leem. Concluimos que o contato da maioria dos nossos alunos é esporádico, justificando o grande desafio do professor formador de leitores e confirma nossa hipótese da falta de leitura.

Gráfico 2 – 2ª pergunta do questionário de sondagem



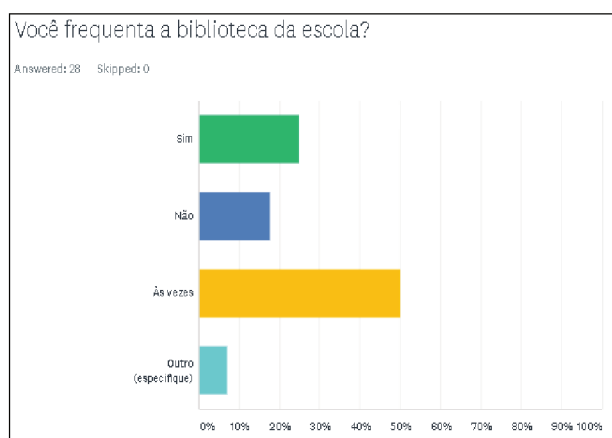
Fonte: a autora a partir de *surveymonkey*

Nessa pergunta, nossa intenção era verificar se a leitura fazia parte da vida dos pais de nossos alunos na tentativa de compreender o contexto no nosso leitor em formação, e o que pudemos comprovar é que grande parte dos pais leem pouco ou nada, pois de acordo com o gráfico 39,29% leem às vezes, 32,14%, leem e 28,57% nunca leem, sendo esse também um dos fatores que contribuem para uma prática leitora com lacunas entre nossas crianças e adolescentes, fortalecendo ainda mais a importância da leitura na escola, uma vez que é o lugar onde o contato efetivo entre texto e leitor acontece. Apresentamos ao longo de nossa fundamentação que o letramento literário é um processo contínuo e, como afirma Soares (1989), começa na infância, desde o primeiro contato com as histórias contadas pelos pais e com os livros que lhe vão sendo apresentados até a formação escolar.

A terceira pergunta do questionário era sobre que tipo de livros/textos eles liam; nessa questão a variação foi notória. Os que foram escolhidos por mais de três alunos foram contos, romances, ficção científica, fantasia e aventuras; também foram mencionados poesia, textos bíblicos, jornal e o livro *O Diário de um Banana*. Essa questão confirma nossa hipótese de que a literatura fantástica é de interesse do nosso público.

Na sequência, vem o tipo de leitura feita pelos pais, e a maioria respondeu que os pais não leem e entre aqueles que leem as preferências são livros de autoajuda, religiosos, romances e teóricos, sobre as profissões deles, ou seja, a literatura não faz parte da leitura com a qual os pais mantêm contato, sendo assim, podemos afirmar que o fato de nossos alunos não lerem literatura está relacionado também à falta de contato com esse tipo de leitura em casa. Nesse sentido, reforçamos a importância do papel da escola e do professor de português para que esse aluno seja apresentado às obras literárias.

Gráfico 3 – 5ª pergunta do questionário de sondagem

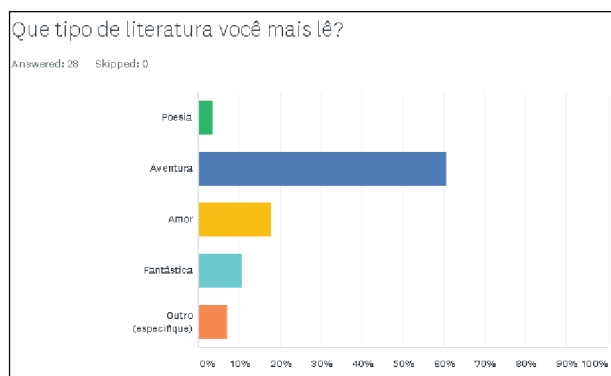


Fonte: a autora a partir de *surveymonkey*

Nessa pergunta sobre a biblioteca, podemos ver que a metade dos alunos somente frequenta a biblioteca às vezes, da outra metade restante 25% frequentam, e 17,86% não frequentam a biblioteca, refletindo, portanto, na ineficiência da formação desse leitor por parte da biblioteca escolar, a qual nem sempre oferece hospitalidade, seja pela carência de livros ou pela falta de atividades que atraíam os alunos para a leitura, uma vez que quem exerce a função de bibliotecário na escola não é qualificado para essa formação.

A pergunta de número seis era se os alunos tinham aula de literatura e como eram essas aulas. Todos responderam afirmativamente, pois no início deste ano houve uma mudança na grade curricular dos anos finais do ensino fundamental, assim, a literatura passou a ser uma disciplina independente da língua portuguesa (gramática). Acreditamos que isso tenha favorecido o trabalho do professor comprometido com a formação de leitores; pois, como podemos perceber nas respostas dos alunos, a maioria respondeu positivamente a respeito das aulas. Isso evidencia a importância de se ter um lugar para a literatura no currículo escolar.

Gráfico 4 – 7ª pergunta do questionário de sondagem

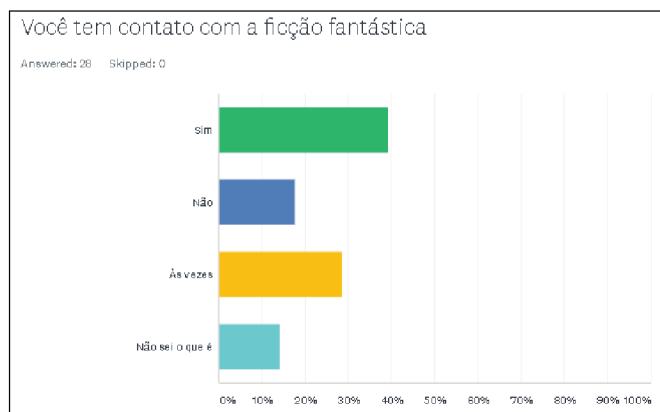


Fonte: A autora a partir de *surveymonkey*

Nessa questão sobre o tipo de literatura mais lida pelo aluno, percebemos o grande interesse por temáticas relacionadas à aventura, seguida de livros com foco sobre o amor e de narrativas fantásticas. Mais uma vez compreendemos nosso desafio ao escolhermos a literatura fantástica para o letramento literário.

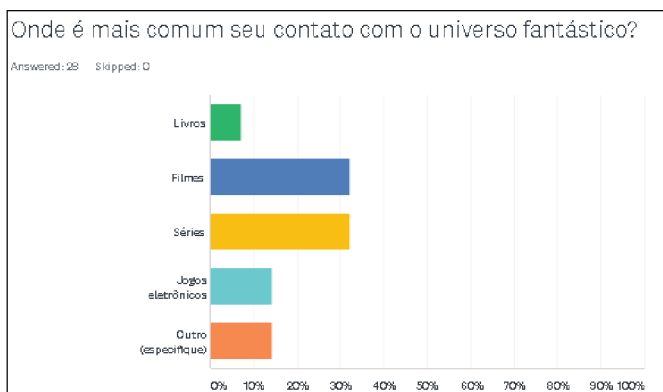
Na sequência, questionamos o conhecimento do aluno acerca da ficção fantástica e em suas respostas pudemos perceber que muitos desconheciam, uma grande parte afirmou se tratar de algo que não existe e alguns mencionaram a dualidade realidade/fantasia.

Gráfico 5 – 9ª pergunta do questionário de sondagem



Fonte: A autora a partir de *surveymonkey*

Gráfico 6 – 10ª pergunta do questionário de sondagem



Fonte: A autora a partir de *surveymonkey*

As perguntas 9 e 10 evidenciam que grande parte de nossos alunos tem contato com o fantástico e isso se ocorre na maioria das vezes por meio de filmes e séries, que são muito comuns no universo em que estão inseridos, como já apresentado em nossa fundamentação teórica.

Diante desse questionário, constatamos que nosso trabalho não seria fácil, visto que o contato com a literatura da maneira como propomos ainda era muito pequeno entre nossos alunos. Entretanto, verificamos também que muitos deles frequentam a biblioteca da escola, o que é um aspecto positivo, pois biblioteca assegura a familiaridade entre o leitor e o livro, proporcionando um primeiro passo para o letramento literário.

5.3 Desenvolvimento do letramento literário com a sequência básica (SB)

A proposta foi desenvolvida em 20 aulas, com intercalação das fases da SB, MOTIVAÇÃO, INTRODUÇÃO, LEITURA E INTERPRETAÇÃO. Visto que trabalhamos com a coletânea de contos *Histórias para não dormir: dez contos de terror*, propusemos uma motivação para cada texto a ser lido em sala de aula, assim como as atividades de interpretação, que foram seguidas de rodas de leitura orientadas pelas questões propostas na leitura crítica de Kügler (FANTINATI, 2012).

Fotografia 1 – Livro *Histórias para não dormir: dez contos de terror*



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Aula 1 – Apresentando a proposta

Antes de começarmos a desenvolver nossa sequência básica, era necessário convidar os alunos para serem os protagonistas desta proposta de trabalho, nesse sentido, explicamos a natureza da pesquisa, apresentamos alguns modelos que já eram desenvolvidos pela professora pesquisadora na escola, nas aulas de literatura do ensino fundamental e também expusemos o desafio que estava sendo proposto a eles, do qual eles poderiam escolher participar ou não.

Nesse momento, alguns questionamentos surgiram, pois eles queriam saber principalmente sobre notas, se teriam que comprar livros, se no meio do trabalho eles não quisessem mais participar, teria algum problema. As perguntas foram respondidas, esclarecendo todas as dúvidas e reforçando a autonomia e liberdade que eles teriam durante o desenvolvimento das leituras.

Após as dúvidas serem sanadas, foram entregues os documentos legais necessários para a realização da pesquisa – Termo de Aceite e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A). Como são menores de idade, eles levaram para casa para pensar, conversar com os pais e/ou responsáveis e trazerem de volta assinados, os dois termos, o do menor e o do responsável, caso eles e também os pais concordassem. Reforçamos com os alunos que os pais deveriam telefonar ou dirigir-se pessoalmente até a escola caso tivessem alguma dúvida quanto ao desenvolvimento do trabalho. Acreditamos que não houve nenhum questionamento por parte dos responsáveis, pois não fomos procurados para esclarecimentos.

Sendo assim, logo que os alunos nos devolveram os termos de compromisso, eles foram orientados a responder uma pesquisa acerca do contato com a leitura que estava disponível no grupo de *WhatsApp* da turma criado pela professora/pesquisadora, 28 alunos responderam, de um total de 33 que entregaram os termos.

5.4 O presente

“O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta” (LAROSSA, 2000), isso foi o que nos motivou durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, porque nosso desejo foi presentear nossos educandos com o universo fantástico, a fim de despertar-lhes a fantasia e contribuir para uma transformação a partir desse contato; acreditamos que o primeiro passo foi dado, uma vez que o letramento literário deve acontecer ao longo da educação básica.

Aulas 2 e 3 - Motivação: a entrega do “presente” e o binômio fantástico

A professora entrega o presente aos alunos, o kit com o livro – *Dez contos de terror*, histórias para não dormir –, que seria nossa lição para o 2º bimestre, um marca páginas, o diário de leitura (apêndice B), lápis, caneta e borracha. Ele é recebido com surpresa e logo começaram algumas indagações, porque os estudantes queriam saber se teriam que ler tudo, escrever em todas as páginas, mas também ficaram empolgados com o título da obra. Percebemos, desde esse momento, a confirmação de que os textos fantásticos atrairiam esse público, confirmando nossa hipótese de que tais textos se inseriam no horizonte de expectativas desses alunos.

Fotografia 2 – Kit de leitura



Fonte: arquivo pessoal da autora

Como mediadores desse processo de formação do leitor, permitimos que eles manuseassem o material e disse-lhes que o verdadeiro presente viria ao longo do desenvolvimento do trabalho, uma vez que em nosso ponto de vista, o presente seria o processo de letramento literário. Após esse primeiro contato, os kits foram recolhidos, mas foram entregues novamente em uma outra aula, como consta na descrição da SB .

Feito isso, demos início ao desenvolvimento de nossa proposta com o “binômio fantástico” sugerido por Rodari (1982); essa atividade fez parte da nossa motivação para a leitura do texto fantástico, pois como no binômio as palavras não estão presas ao seu significado cotidiano, e sim libertas da cadeia verbal da qual fazem parte, os alunos teriam, assim, seu primeiro contato com um elemento fantástico em nossa pesquisa.

O BINÔMIO FANTÁSTICO

- ✓ Formar 6 grupos para indicar uma palavra conforme orientação: G1 (animal), G2 (objeto/coisa), G3 (lugar), G4 (animal), G5 (instrumento musical) e G6 (ser vivo).
- ✓ Seleção das palavras mais distantes para formar o binômio para a produção inicial.
- ✓ Escreva um texto relacionando os elementos escolhidos para a formação do binômio.
- ✓ Quando você concluir, vamos compartilhar com os colegas sua produção?

Fonte: Orientação elaborada pela autora.

Para o desenvolvimento dessa atividade, os alunos foram reunidos por ordem das filas que sentam para sugerirem os pares, uma vez que é uma atividade bem rápida. O binômio estabelecido pela turma foi TIGRE X GUITARRA. Com essa atividade, iniciamos um processo de incentivo à escrita criativa, despertando em nosso aluno o interesse pelo ato de escrever, o qual requer muita leitura e muita escritura, além do conhecimento de técnicas.

Com o par determinado, foi proposta uma produção de texto inicial, a partir do qual os alunos deveriam estabelecer uma aproximação entre esses elementos. Todos participaram da proposta e, ao final da aula, os textos foram recolhidos pela professora para leitura e análise. Foi possível perceber que eles utilizaram a fantasia em proporções bem distintas, alguns ficaram bastante ligados ao ambiente original do animal sugerido, outros conseguiram fugir desse ambiente, esses seriam provavelmente leitores dessa literatura, como podemos verificar nos exemplos abaixo.

“A floresta estava maluca, todos os animais estavam loucos porque uma das bandas iam cantar no festival de começo de primavera, foi uma arrumação para o festival [...] Sarah estava organizando o festival, ela era muito amiga do tigre Leopoldo, ele era o guitarrista da banda.[...]” (Anexo B)

“Em um belo dia, um tigre estava andando pela selva, até que ele passou em frente a uma loja de instrumentos e viu uma linda guitarra à venda. Ele saiu correndo para casa ver se suas economias era o suficiente para comprar [...]. Aí apareceu um macaco contratando o tigre para trabalhar em uma banda ‘explosão dos bichos’ [...]”. (Anexo C)

“Em um belo zoológico, havia vários animais, diferentes espécies. E lá havia, entre todos esses animais, um tigre, seu sonho era conseguir tocar guitarra, mas seus amigos zombava dele porque ele tocava mal. Mas ele não desistia, tocava ou tentava tocar sua guitarra o dia todo [...]”. (anexo D)

“[...] Em um dia de forte tempestade, Talia e os outros tigres do recinto estavam muito apavorados. Então, um buraco se abriu no chão e dele saía uma luz, Talia estava muito curiosa e então ela chegou mais perto e caiu lá dentro. Talia foi levada para outro mundo. [...] – Você tem que ir até a montanha da guitarra, lá tem uma caverna do retorno, onde você tem que tocar a guitarra de cristal, mas tome cuidado, pois a montanha é guarda pelo dragão de gelo [...]”. (anexo E)

Fonte: dados coletados a partir da proposta aplicada

A partir desses trechos, podemos observar o que foi dito anteriormente, pois os alunos criaram histórias com a personificação dos animais em um ambiente permeado pelo fantástico, possibilidade criada pelo binômio fantástico. Essa primeira produção serviu para observarmos a criatividade dos alunos antes do contato com os contos escolhidos para nossa

proposta, assim como verificar a utilização do binômio fantástico para o desenvolvimento de uma escrita criativa.

Ao compararmos esses textos com as produções finais, reconhecemos que a leitura dos contos e a compreensão dos elementos que compõem a literatura fantástica contribuíram na formação do nosso aluno-leitor e de sua criatividade ao escrever, visto que a última produção apresentou uma melhor caracterização desses elementos.

Nossa intervenção nos textos dos alunos foi pequena nesse momento, mas foram feitos apontamentos para que eles pudessem revisar sua forma de escrever e desenvolvessem essas habilidades nas próximas propostas.

Aula 4 e 5 - Introdução e leitura

Na semana seguinte, foi o momento de fazermos a introdução da obra. Os alunos receberam novamente os kits, pois como declara Cosson (2014), o contato com a obra é fundamental nesse momento, por isso os alunos puderam manusear a obra. Fizemos inicialmente algumas inferências acerca do título, conversamos sobre todos os autores que fazem parte da coletânea; alguns deles já eram conhecidos pelos alunos, principalmente Edgar Allan Poe e H. P. Lovecraft. Ressaltamos alguns dos elementos que são comuns nas obras permeadas pelo fantástico, elementos que constam no apêndice do livro, o qual foi lido com a turma; nesse momento, foi interessante perceber como a maioria dos alunos já estava envolvida com esses elementos de alguma forma, seja em textos, filmes, séries, jogos. Feita essa breve apresentação, como o próprio Cosson (2014) afirma que precisa ser, o livro foi recolhido em conformidade com nossa proposta.

Para iniciarmos a leitura, escolhemos o conto “A mão do macaco”, *de* W. W. Jacobs, que é dividido em três partes. Na primeira parte, a família White recebe a visita do sargento-mor Morris, que apresenta a eles a mão do macaco, objeto de poder e responsável pela ambiguidade no texto, afirmando que ela pode realizar três pedidos. Mesmo sem acreditar muito, o sr. White deseja 200 libras, dinheiro necessário para quitar a casa, a família debocha dessa situação desacreditando do objeto. Na segunda parte, Herbert, o filho do casal, sai para trabalhar e pouco depois a família recebe uma visita inesperada de um homem que está a serviço da empresa em o rapaz trabalhava. Ele veio notificar à família que o filho havia sofrido um acidente no trabalho e vindo a óbito; em decorrência disso, eles receberiam uma indenização no valor de 200 libras; o casal fica inconsolável com a notícia. Já na terceira parte, momento em que a ambiguidade se estabelece e mantém-se a dúvida na narrativa, a

mãe recorre à mão para a realização dos outros desejos a que ainda tem direito, pedindo que o filho volte. O sr. White, com medo do que pode encontrar, também faz o seu pedido após perceber que tem alguém batendo na porta. O pedido do pai não é explicitado no conto, não havia ninguém quando a porta se abriu, apenas um vento frio soprou escada acima, estabelecendo a dúvida que permeia o texto fantástico: seria mesmo Herbert que batia na porta? Qual teria sido o desejo do pai? Teria a pata do macaco o poder de realizar esses pedidos? Seria ela a responsável pela morte de Herbert? Ou tudo não passou de uma mórbida coincidência?

Para desenvolvermos nossa atividade com esse conto, foram entregues cópias das primeira e segunda partes, a terceira parte foi suprimida nesse momento, pois nosso objetivo era que os alunos criassem um novo final para o texto. Essa primeira leitura foi feita pela professora, pois, como reitera Jacqueline Held (1980, p. 49) “a voz do adulto informa quando poderá haver inquietude, mas auxilia também, por suas entonações, a traçar a linha de demarcação entre o real e o ficcional”, mas não nos esquecemos de que é importante, em algumas ocasiões, dar voz ao aluno, e por isso ao longo do desenvolvimento da pesquisa, eles também participaram das leituras. A proposta de produção não pode ser concluída durante a aula, por isso ficou como tarefa de casa.

Aula 6 e 7 - Leitura e interpretação

Nessas aulas, os alunos leram o final que criaram para o conto e foi um momento surpreendente, pois as criações se distinguiram bastante. Assim que concluíram seus textos, fizemos a leitura do final original de Jacobs e tivemos outra surpresa, porque eles perceberam que uma das produções apresentou semelhanças com o final original da história, houve alguns comentários acerca disso, mas foi rapidamente contornado. A semelhança com o texto original já era esperada por nós, visto que a atividade de produção ficou para casa, entretanto, vemos a atividade como positiva pois essa ocorrência deu-se em apenas uma das produções. Esse texto não aparece em anexo porque o aluno mudou de escola após as férias de julho e não devolveu o diário de leitura.

Fotografia 3 – A voz aos alunos



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras

Seguem, então, alguns exemplos dos finais criados pelos alunos:

“[...] – Meu segundo pedido é que aconteça comigo, o mesmo que aconteceu com meu filho e meu esposo. / seu segundo pedido foi que: /– Meu segundo pedido é que após minha partida, a mão do macaco seja queimada no fogo. [...] E assim foi quebrada a maldição da pata do macaco.” (Anexo F)

“[...] O sargento Morris respondeu que tinha um ritual e que poderiam convencer o Deus da morte a liberá-lo. E assim fizeram, passaram o dia todo procurando a pata do macaco, pois Herbert que tinha guardado. [...] Vossa morte, eu desejo ver meu filho Herbert White. [...] A morte cumpriu com seu acordo, devolveu a alma da sra. White e liberou o seu filho [...]” (Anexo G)

“[...] Desesperado, o sr. White começou a chorar, não estava acreditando no que estava acontecendo, estava prestes a pegar a mão do macaco para pedir seu amado filho de volta, quando a sra. White tomou-a da mão do marido, a jogando na lareira para queimar, e assim, nunca mais ser usada novamente.” (Anexo H)

“[...] Desejo que meu filho volte. / Um tremor desceu pela casa e uma breve sombra rapidamente passou toda pela casa e nisso um macaco transparente como um fantasma, sem três de suas patas disse: – Não posso trazer alguém morto à vida, mas posso levá-la.” (Anexo I)

Fonte: dados coletados a partir da proposta aplicada

Diante desses exemplos, podemos identificar algumas características comuns nos textos de nossos alunos. Eles optaram, via de regra, por um final feliz, deixando explícita a ideia de que tudo precisa ser resolvido de alguma maneira. Em grande parte dos textos, a pata

foi eliminada pelos personagens. O último exemplo apresentado destoa dos outros textos, pois sugere que a mulher também morrerá.

Isso posto, fizemos a leitura da terceira parte do texto original. Cabe ressaltar a impressão dos alunos diante dessa leitura, que é marcada pela ambiguidade, pois em nenhum momento da leitura pode-se afirmar que o pedido feito pelo pai foi responsável pela morte do filho, uma vez que diante dos outros dois pedidos o que temos são apenas dúvidas, por isso não podemos afirmar o verdadeiro poder desse objeto, tornando-se evidente o jogo com a hesitação e as ambiguidades, aliado a uma fenomenologia metaempírica, já elucidada anteriormente, na construção do fantástico no texto de Jacobs.

Durante a roda de conversa, os alunos participaram de maneira efetiva, conseguindo fazer intertextualidades e manifestarem seus desejos em relação à possibilidade de encontrarem um objeto como a pata do macaco. Outro elemento que cabe ressaltar foi o fato de eles não aceitarem o final aberto, todos esperavam uma resposta para os fatos; uma vez que a incerteza e a hesitação foram questionadas por eles no momento de nossas reflexões e registradas por alguns deles em seus diários de leitura, juntamente com as questões da leitura crítica propostas por Kügler (FANTINATI, 2012), como vemos abaixo:

“Achei o conto bem interessante, gosto desse tipo de história, com suspense. O conto nos faz ter muitas dúvidas, como: Por que o pai não queria ver o filho de novo? Será que era mesmo o filho que estava na casa? [...] eu me identifiquei mais ou menos com o texto, [...] não sei explicar bem, porque ao mesmo tempo que eu não gostei do conto, eu também gostei.” (Anexo J)

“Ao ler o texto “A mão do macaco” eu senti um ar de mistério, eu me identifiquei com o medo dos personagens. Eu senti pena quando o sr. e a sra. White souberam da morte do filho e que isso foi pelo amuleto [...] eu fiquei um pouco assustado e o fato de o texto não me dar um final definitivo, deixa um ar de mistério e isso me deixa realmente curioso”. (Anexo K)

“[...] Eu fiquei com raiva e tenso, Aladim é um tipo de leitura que também me causa suspense, o que me despertou a atenção apesar de ser um texto que não é realidade, foi a forma como texto foi elaborado.” (Anexo L)

“Eu gostei do conto por não ter um final feliz, coisa que a maioria dos contos tem. E eu me identifiquei com a mão do macaco por ser um objeto mágico, eu gostei, pois amo contos com magia e realização de desejos.” (anexo M)

Fonte: dados coletados a partir da proposta aplicada

Nessas aulas também respondemos às questões de interpretação do conto, momento em que pudemos reconhecer os elementos insólitos que permeiam a obra. Os alunos

conseguiram participar e identificá-los, assim como estabelecer a relação entre os outros elementos caracterizadores do fantástico como o espaço híbrido – misto do natural e do sobrenatural –, a oposição entre o real e o imaginário, a ambiguidade, além disso, também inferiram outras leituras e colocaram-se no lugar das personagens para experienciar o contato com um objeto de poder, momento que eles fizeram questão de expor o que desejariam, caso tivessem essa oportunidade.

Aula 8 e 9: Motivação - baralho fantástico para uma história coletiva

Nessas aulas, motivamos os alunos para a leitura do texto “A Caçada”, de Lygia Fagundes Telles e para isso criamos um baralho fantástico, motivadas pelo jogo “Franco Passatori põe as cartas na mesa”, sugerido por Rodari (1980). O jogo consiste em inventar e ilustrar uma história coletiva, que ao final tende a apresentar características inerentes ao modo fantástico, pois as cartas são aleatórias, o que permite uma justaposição e contradição de diversos inverossímeis. Como cabe ao animador comandar e organizar a dinâmica; as cartas selecionadas para compor o nosso baralho traziam elementos de uma caçada, para que os alunos criassem uma história com essa temática e assim pudéssemos começar a leitura do conto em sala. Apesar de a relação da caçada não sobressair no momento da criação, pudemos explorar o modo fantástico na construção do texto, com seus insólitos, ambiguidades e estranhezas.

Para iniciar nosso trabalho, nos reunimos em uma área externa da escola, onde há um quadro, a fim de que pudéssemos fixar o painel e colocarmos as imagens à medida que os alunos criavam a história. Concluída a verbalização, os alunos foram orientados a registrar a história por escrito, a fim de que ela pudesse compor o nosso portfólio, juntamente com o diário de leitura. Ao retornarmos para a sala de aula, o painel com as cartas foi afixado no quadro para que eles pudessem visualizar a história e concluir a atividade escrita.

De acordo com Rodari, “o caráter coletivo da invenção, entre outras coisas, só pode estimulá-la: entram no jogo e se encontram criativamente, recordações e ritmos pessoais, além da função crítica do grupo” (RODARI, 1980, p. 71). O resultado foi uma história fantástica intitulada *Uma aventura fantástica*, que motivou além da leitura do conto, a criatividade dos alunos, como podemos constatar logo abaixo.

<p>“[...] João foi embora de skate, no caminho encontrou um coelho e ligou para seus amigos para ajuda-lo a fazer uma arapuça. [...]</p>
--

Pedro escutava passos do urso andando em volta da cabana, ele avistou um espelho, ficou olhando constantemente para o espelho até que apareceu uma pessoa segurando um arco, parecia que ela tinha saído de dentro do espelho, mas disse que queria só ajudar [...] Oliver, com uma flecha só, derrubou o urso, com a flecha cravada em sua cabeça, o urso caiu no morto chão.” (Anexo N)

Fonte: dados coletados a partir da proposta aplicada

No momento de transcrever a história, os alunos apresentaram dificuldade em lembrar o que havia sido exposto oralmente, havendo algumas diferenças entre os textos, mas todos utilizaram a criatividade para concluírem a atividade o mais próximo do que foi criado pelo grupo.

Aulas 10 e 11 - Leitura e interpretação

Para o texto “A Caçada”, de Lygia Fagundes Telles, foi solicitado aos alunos que fizessem a leitura em casa; mesmo assim fizemos também uma leitura em sala, dessa vez, com a participação dos alunos. Após a leitura do conto, conduzimos a roda de leitura com base na proposta apresentada no diário de leitura que eles receberam. De acordo com Hans Kügler (FANTINATI, 2012), esse é o momento da constituição coletiva do significado, pois o leitor aprende a elaborar e articular a experiência de leitura vivida por ele e a defender suas ideias perante os outros. Como eles já haviam feito uma leitura prévia, e a maioria dos alunos leu, pudemos verificar como eles foram capazes de articular suas experiências de leitura, confrontar com os colegas, quando as leituras divergiam e apresentavam suas perspectivas de leitura.

O conto de Lygia Fagundes Telles narra a história de um homem que se vê intrigado diante de uma velha tapeçaria em uma loja de antiguidades. Ele tem a estranha sensação de ter participado da cena da caçada estampada na tapeçaria, porém não consegue lembrar-se de que forma teria sido essa participação. A obsessão do homem pela tapeçaria fazia com que ele voltasse na loja com frequência e ficasse observando-a, até que um dia vê-se intrigado por enxergar uma seta que não é vista pela dona da loja. Ele não consegue dormir e fica pensando que ele poderia ter sido o artesão, o caçador ou, até mesmo, a caça. No outro dia volta à loja ainda mais cedo, ao observar a tapeçaria, é tragado por ela, estava no bosque em meio à caçada e lembrou-se. “Gritou e mergulhou numa touceira. Ouviu o assobio da seta varando a folhagem, a dor!”. O conto encerra-se com o personagem tentando agarrar-se à tapeçaria, rolando encolhido com as mãos apertando o coração e nós, leitores, indagando sobre o que seria real ou imaginário nessa história.

Com esse conto foi possível verificar a duplicidade proporcionada pelo fantástico, porque os alunos demonstraram uma grande dúvida em relação ao que era real e imaginário no texto. Eles insistiram em delimitar esses elementos, porém ao final da discussão, constataram que isso não é possível e que essa dúvida permanece.

A discussão foi interessante, pois alguns educandos que não se manifestavam durante as aulas expressaram-se nesse momento, apresentando sua impressão de leitura, seus questionamentos e respostas às questões propostas, nas quais havia uma indagação sobre a imagem do São Francisco que estava com as mãos decepadas, e durante as discussões, antes de entregar as atividades, três alunos fizeram essa observação, comentando o fato de ele ser o protetor dos animais, e não poder fazer nada diante daquela caçada, pois estava sem mãos; outro questionamento apresentado foi se o homem que vai ao antiquário era a caça ou o caçador na tapeçaria, quem ele era realmente naquela situação, e o fato de ninguém ter visto o artesão.

Ao final da aula, podemos afirmar que houve a compreensão do texto literário, dada sua especificidade e valor estético, visto que ele não apresenta uma interpretação única, fechada; e também do fantástico, que tem essa duplicidade aumentada, como afirma Bessièrre (2009, p. 17) “o relato fantástico é mais a duplicidade de uma forma que provoca a intervenção do leitor para melhor fazê-lo prisioneiro, graças aos efeitos estéticos, de uma ordem claramente emocional, das obsessões coletivas...”

Aulas 12 e 13 - Motivação: Filme *Victor Frankenstein*

Nessas aulas, nosso objetivo foi motivar a leitura dos contos “Vento Frio” e “O capitão Mendonça” utilizando o filme “*Victor Frankenstein*”. Os dois contos abordam temáticas acerca da criação ou prolongamento da vida, o que também vemos no filme. Os alunos gostaram muito do filme, não quiseram nem sair para o recreio; alguns comentaram já ter lido a adaptação do livro *Frankenstein*, de Mary Shelley que temos na biblioteca da escola.

No filme, Victor Frankenstein é um cientista audaz que conhece Igor, seu fiel assistente, em um circo. O garoto tinha um problema nas costas e é curado por Victor, o que faz com que Igor torne-se seu companheiro e admirador, mas aos poucos o rapaz percebe que o seu mestre sofria de alguma perturbação. Ao descobrir a pesquisa sobre a imortalidade, Igor a sentir receio, pois Victor estava bastante obcecado por sua criação, a qual é uma criatura monstruosa que se volta contra o próprio criador; no filme eles conseguem destruí-la e Igor descobre que Victor sofrera um trauma muito grande ao perder um irmão, carregando a culpa

desse fato e por isso queria desenvolver sua pesquisa e criar um novo ser na tentativa de trazer o irmão de volta.

Os contos que foram lidos na sequência, também abordam essa questão de criar e/ou manter a vida. Em “Vento frio”, de H. P. Lovecraft, temos um médico que está em seus últimos dias de vida. Ele mora em uma pensão na cidade de Nova York, onde monta um laboratório em seu quarto para manter-se vivo, o local é mantido em uma temperatura abaixo de zero com auxílio de uma máquina de refrigeração e amônia; é o cheiro da amônia que atrai o narrador que nos conta essa história tenebrosa. A rajada de ar frio é o que mais o assusta, pois foi o primeiro contato do narrador com o Dr. Muñoz, que vai se tornando uma criatura horrenda a partir do momento em que o motor da máquina de refrigeração estraga e não há mais como manter o ambiente refrigerado; o médico então se desintegra e é descrito como uma trilha lodosa que escorre por debaixo da porta. Entretanto, no final do conto, o narrador lê uma carta em que o Dr. Muñoz afirma ter morrido 18 anos antes, deixando ao narrador e aos leitores a dúvida sobre a sua existência durante esse tempo na pensão.

Já em “O capitão Mendonça”, de Machado de Assis, temos um narrador personagem, Sr. Amaral, que vai ao teatro assistir a uma peça, lá é reconhecido pelo capitão Mendonça, que fora amigo de seu pai, os dois conversam e o narrador decide ir à casa do capitão. Chegando lá, é apresentado à filha dele, a qual fora criada em laboratório, era uma moça linda. A história vai sendo contada com vários detalhes que denotam a cidade em que se passa a história, inclusive nome de ruas. Após alguns dias, o capitão Mendonça fala com Amaral sobre o casamento dele com a filha, porém, para que isso aconteça, o rapaz deveria passar por uma cirurgia a fim de tornar-se um gênio, uma vez que a filha/criação de um gênio deveria ter um marido a sua altura. O rapaz relutou bastante, mas foi levado ao laboratório, e logo depois de preparar-se para a cirurgia ele sente uma dor fortíssima e parece desmaiar, entretanto é acordado por alguém que está no teatro e afirma que ele dormiu durante toda a peça. Ao sair do teatro, o porteiro lhe entrega um bilhete do capitão Mendonça solicitando uma visita e apesar de saber que não era a mesma pessoa, ele prefere não ir visitá-lo.

Aulas 14 e 15 - Leitura e interpretação

Começamos a aula falando sobre o filme, abordando os elementos fantásticos que o compunham, abordamos um dos procedimentos apontados por Ceserani (2006), que é o envolvimento do leitor: a surpresa, o terror, o humor, presentes no filme e nos contos. A roda

de leitura dessas aulas mais uma vez confirmou a teoria, pois os alunos relataram o interesse pelos contos a partir do filme que vimos, o qual despertou o medo em alguns alunos.

No momento do compartilhamento das leituras, eles estavam ainda mais seguros para apresentarem suas impressões. Foi notável o grande interesse deles pelo conto de Machado, “O Capitão Mendonça”, o que será descrito no momento interior da leitura; percebemos também que eles conseguiram estabelecer uma relação entre a leitura e o filme. Outro aspecto observado foi a passagem de limite de fronteira, também apontado por Ceserani (2006), visto que nos dois textos encontramos um contexto bastante costumeiro que passa para o inexplicável e perturbador, perturbação que foi destaque nas falas dos alunos.

Compreendemos que essa perturbação é intensificada pela necessidade de esses leitores procurarem uma explicação para todos os fatos da obra, o que acontece em muitas leituras com as quais eles têm contato.

Após as discussões fizemos a conferência das atividades propostas e os alunos relacionaram as leituras dos contos com as pesquisas científicas que estão sendo desenvolvidas com as células tronco, trouxeram textos que apresentavam essa temática, comprovando que esse desejo de desafiar a criação permeia o universo humano.

5.5 Momento interior da leitura

5.5.1 Os diários de leitura

O diário de leitura foi um instrumento utilizado para que o aluno dialogasse com os contos lidos a partir da perspectiva da leitura crítica proposta por Hans Kügler (FANTINATI, 2012). Preparamos um kit para os alunos e nele estava o diário de leitura, no qual as folhas traziam imagens referentes aos contos trabalhados, um campo para a data e linhas para que os alunos escrevessem suas impressões de leitura, falassem sobre suas identificações com a história e relacionassem a leitura com outras obras conhecidas. Para auxiliar, pontuamos algumas questões relacionadas à leitura primária e secundária para direcionar o trabalho dos alunos.

Ao iniciarmos nossa proposta, expusemos à turma os objetivos do material que estavam recebendo. Eles questionaram se deveriam escrever ali todos os dias, pois era um diário, e foi explicado a eles que deveriam registrar ali as nossas leituras, as impressões deles em relação ao que estávamos lendo em sala, que esse era um registro deles. Alguns alunos

não receberam muito bem essa ideia, porque não gostavam de escrever, sendo essa uma das maiores reclamações.

Esse instrumento é uma forma nova de trabalho na sala de aula, tanto para os alunos quanto para a professora pesquisadora. Esperávamos que os diários refletissem a leitura dos alunos de forma subjetiva e pessoal, todavia o resultado não foi tão satisfatório, uma vez que muitos deles restringiram-se a dizer de forma bastante objetiva com o que se identificaram na história.

Leitura do conto “A mão do macaco”

“Eu não senti nenhum medo, eu me identifiquei como um bom leitor, eu fiquei impressionado”. (Anexo O)

Fonte: dados coletados por meio da proposta

Leitura do conto “Capitão Mendonça”

“Quando eu li esse texto eu senti um pouco de suspense, não me identifiquei muito com esse texto. Mas a parte que eu mais gostei foi quando ele quis dar vida a sua filha. Esse texto é o tipo que eu gosto, praticamente igual ao filme *Victor Frankenstein*, o filme que eu amei.” (Anexo P)

Fonte: dados coletados por meio da proposta

Houve também alguns que não preencheram seus diários, ou que preencheram nos dois primeiros contos lidos e depois desistiram. Acreditamos que isso se deveu ao fato de ter sido uma atividade extraclasse, com nossos encontros uma vez por semana, e os alunos nem sempre faziam as atividades em casa. Outro fator que possivelmente fortaleceu essa falta de interesse foi a não valorização da literatura enquanto disciplina, que até o ano passado não fazia parte de nosso currículo no ensino fundamental.

Leitura do conto “A mão do macaco”

“Ao ler o texto não tive uma impressão de medo, mas tive uma sensação ruim, porque fiquei pensando se valia a pena perder o filho para ganhar dinheiro e consegui me identificar com o texto que nunca trocava minha família por valor nenhum.” (Anexo Q)

Fonte: dados coletados por meio da proposta

Leitura do conto “Capitão Mendonça”

“Bom. Eu amei a história. fala do senhor Amaral que foi ao teatro e encontrou o capitão Mendonça, um cientista pra lá de louco que criara uma mulher por meio da ciência e que sem querer o sr. Amaral se apaixonara pela moça. [...] Melhor história. ai

credo se eu sonhasse isso. Nunca mais ia dormir”. (anexo R)

Fonte: dados coletados por meio da proposta

Entretanto, também recebemos diários que apresentaram a opinião do aluno em relação aos textos e ao filme, ressaltando o melhor conto, relacionando com outras leituras ou sensações já vividas por eles, confirmando o que Machado (1998, p.27) afirma sobre o diário de leitura: “refletir criticamente sobre o texto lido, descrever o que ele lhes trazia de interessante tanto em relação à forma quanto ao conteúdo”.

O filme *Victor Frankenstein* ganhou destaque em um dos diários.

“Mano, nem sei o que eu senti vendo o filme de *Victor Frankenstein*, tipo me deu aquela sensação de terror, medo, curiosidade, eu me identifiquei super bem com o filme. A parte que mais gostei e que me deu mais nojo foi quando ele pegou uma mangueira e puxou aquele líquido das costas do Ygor. A personagem que mais achei top foi o Victor. O filme me trouxe um significado muito importante, uma morte é muito doida, mas todo mundo tem a hora de ir [...] (Anexo S)

Fonte: dados coletados por meio da proposta

Alguns alunos apresentaram suas identificações, sentindo-se no lugar das personagens.

Leitura do conto “O capitão Mendonça”

“A imagem da página 143 me deixou desconfortável, pois me sinto como se fosse a vítima e sinto a própria dor.” (Anexo T)

“Me senti dentro da história por ela ser muito longa e detalhada. Essa história de certa forma traz um terror interno como quando o Capitão Mendonça arranca os olhos da Augusta.” (Anexo U)

Fonte: dados coletados por meio da proposta

Constatamos em um dos diários um desenvolvimento maior acerca das questões propostas e a relação com as leituras. É possível identificar a subjetividade do diário e a proposta da leitura crítica de Kügler (FANTINATI, 2012) na análise de todos os contos lidos, ressaltando os elementos fantásticos que compõem a obra. Notamos ao longo do material a identificação com personagens dos textos e também com outras leituras, demonstrando a intertextualidade.

“Achei o conto bem interessante, gosto desse tipo de história, com suspense. O conto nos faz ter muitas dúvidas, como: Por que o pai não queria ver o filho de novo? Será que era mesmo o filho que estava na casa? [...] eu me identifiquei mais ou menos com o texto, me identifiquei com o suspense, gosto de histórias assim [...]” (Anexo V).

“Me senti muito confusa na primeira vez que li, não entendi muito bem. [...] Eu me identifiquei com a sensação de já ter vivido um determinado momento, de ter um *dejavu*, às vezes eu estou fazendo alguma coisa e sinto como se já tivesse passado por aquilo.” (Anexo V).

“Não sei dizer exatamente o que senti, talvez um pouco de agonia, mas somente no final. O que mais me chamou a atenção foi, sem dúvida, a revelação do final, e que ao ambiente frio que o Dr. Muñoz vivia era para preservar seu corpo, que já estava morto. [...] Não sei por que, mas esse conto me lembrou uma animação que eu vi, um menino que conheceu uma menina no *Halloween*, eles ficaram super amigos, mas ela nunca falava nada, até que um dia ela levou ele para a floresta, os pais dele estavam procurando ele e o encontraram ao lado do corpo da menina que já estava morta [...]” (Anexo V).

Fonte: dados coletados por meio da proposta

Considerando a análise das anotações dos diários de leitura, podemos afirmar que esse instrumento pode servir como registro do momento interior do aluno com a obra, porém precisa ser mais bem orientado, para que todos se sintam motivados a preenchê-lo de forma a atender o objetivo a que se propõe.

Acreditamos que o fato de a literatura ser uma disciplina nova no currículo tenha contribuído para a falta de compromisso com as atividades extraclasse por parte de alguns alunos, porque para eles esta disciplina seria somente para leitura, sem nenhum registro escrito, como nos anos anteriores. Consideramos também o fato de o diário de leitura ser um instrumento novo para alunos e professores, que permite uma análise mais pessoal, demonstra a identificação com o texto lido e divergindo daquilo que geralmente é trabalhado na escola, resumos ou fichas de leitura para reconhecimento dos elementos da narrativa. Dessa maneira, parte do público manteve-se preso aos modelos e apresentaram dificuldade de expor suas opiniões pessoais, fato retratado durante as rodas de leitura. Acerca disso Machado (1998) atesta:

Os textos produzidos se constroem numa combinação entre resumos, resenhas, ou “dissertações”, de um lado, e o diário propriamente dito de outro. Essa combinação explicaria a presença de segmentos de discurso teórico organizados na forma de sequências de descrição de texto, que seriam típicos das resenhas e dos resumos, assim como a presença dos segmentos de discurso interativo, organizados em sequências de descrição de ação, tipicamente diaristas. (MACHADO, 1998, p.33)

Vale ressaltar que nos diários dos alunos encontramos uma mistura desses gêneros. Os contos com os quais houve maior identificação pelo aluno foram relatados no diário com uma característica mais pessoal, marcados pela utilização da primeira pessoa, como podemos observar nos trechos extraídos de um mesmo diário:

Texto 1

“Suspense, não me identifiquei. Que ele tenta reviver a filha. O texto deixa muitas dúvidas.”

Texto 2

“Me senti intrigado, pois não sabia se ele era caça ou caçador ou o ajudante dele. Apenas porque ele tem esses *dejavu*. Que se trata de um *dejavu*, coisa que acontece com frequência comigo.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta (Anexo W).

Diante do exposto, reconhecemos a necessidade de uma maior orientação no trabalho com o diário de leitura em sala de aula, para que o aluno se sinta mais à vontade para escrever suas impressões pessoais a respeito do que leu. Validamos que as questões que serviram como orientações para o preenchimento do diário foram interpretadas de duas formas: alguns alunos desenvolveram suas identificações em forma de textos, assumindo uma característica mais pessoal e outros se restringiram a respondê-las, como se fosse um questionário, fator que prejudicou um pouco a análise do instrumento.

Mesmo diante de algumas adversidades, estamos certos de que o diário de leitura é um instrumento que possibilita um trabalho para o desenvolvimento de alunos-leitores a partir da perspectiva do letramento literário de Cosson (2012) e da leitura crítica de Kügler (FANTINATI, 2012), o que se comprova a partir dos excertos retirados do anexo expostos acima.

Fotografia 4 – Os diários de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

5.6 Momento exterior da leitura

Aulas 16 e 17- A produção do vídeo

Para Rildo Cosson (2012), o momento externo é de concretização da leitura, uma materialização da interpretação como uma forma de construção de sentido da leitura literária que fazemos na escola. Certas da necessidade de compartilhamento da interpretação e da consciência adquirida pelo leitor enquanto membro de uma comunidade leitora, propusemos a produção de uma animação dos contos que compunham o livro escolhido para o desenvolvimento de nossa pesquisa, o qual possui dez contos, mas apenas quatro deles foram lidos em sala de aula.

Esse foi o momento mais crítico de nossa pesquisa, pois o laboratório de informática da escola não recebia manutenção há quase dois anos, por isso foi desativado, dificultando o trabalho coletivo para orientação acerca da ferramenta *PowToon*. Para que o nosso trabalho pudesse ser desenvolvido, utilizamos computadores portáteis da escola e da professora, assim como aparelhos celulares dos alunos. Como essa ferramenta não era conhecida por eles, optamos pela produção de vídeos; para isso a sala foi dividida em grupos de quatro alunos e a professora orientou-os sobre como deveriam utilizar os recursos necessários para a interpretação do conto.

Os estudantes ficaram livres para escolher se fariam seus vídeos utilizando imagens da internet ou se gravariam utilizando bonecos ou algum outro recurso. O resultado final não foi muito satisfatório, pois além da falta do laboratório de informática, enfrentamos um outro ponto negativo, o encerramento do 2º bimestre. Como as férias no estado de Goiás são no mês de julho, alguns alunos não vão mais à escola após a aplicação das provas bimestrais, visto que nesse momento são aplicadas as provas de recuperação bimestral.

Apesar das barreiras encontradas, alguns alunos continuaram indo à escola para a conclusão dessa atividade, ao final, quatro grupos entregaram o vídeo editado, dentre eles, uma animação no *Powtoon*.

Notamos, a partir da nossa proposta, que o trabalho com as ferramentas digitais ainda é uma grande dificuldade para a realidade da escola pública, uma vez que os laboratórios geralmente se encontram sucateados por falta de manutenção, prejudicando esse trabalho coletivo na escola. A nossa atividade, por exemplo, somente foi possível com o uso de notebooks e/ou celulares dos alunos, da escola e da professora.

Em contrapartida, a dificuldade para a produção dos vídeos não interferiu no interesse pelos contos lidos e nossa roda de leitura tornou-se um momento de compartilhamento das

histórias, pois como alguns alunos não haviam lido todos os contos do livro, puderam conhecer as histórias pela perspectiva dos colegas e manifestaram grande interesse pelas mesmas.

5.7 Cartas na mesa – dando asas à imaginação

Aulas 18 e 19 - A produção final

Nessas aulas, os alunos foram convidados a produzir um texto com características fantásticas. Iniciamos com uma discussão acerca dos elementos identificados nas leituras dos contos e do filme a que assistimos; relacionamos as dicotomias que permeavam essas narrativas e demos início à proposta de escrita.

Para motivar e ativar a criatividade, cada aluno recebeu três cartas do baralho fantástico que foi utilizado para a produção coletiva descrita anteriormente; eles foram orientados a criar uma narrativa na qual os elementos explorados nos contos deveriam constar. Nesse momento, houve questionamento sobre como deveriam escrever, qual era o número de linhas, se deveria ser de terror, o que sempre acontece nas aulas de produção de texto. Todavia, nossa intenção era explorar a criatividade, por isso deixamos os alunos bem livres, sem estipular número de linhas e também não exigimos terror, mas deveria ser fantástico. Nossa intenção era fazer com que esse aluno experimentasse essa linguagem com a qual ele teve contato durante nossas oficinas, e, assim, como nos fala Andruetto:

Gerar um espaço no qual haja experimentação com a palavra, exploração de cada um em si mesmo, inter-relação entre a palavra e outras formas de expressão, até abri-las e nos abrimos para um mundo que está em nós e fora de nós e que é suscetível de ser lido, perturbado, narrado, compartilhado e modificado por meio dessa produção. (ANDRUETTO, 2012, p.80)

Foi possível perceber que os alunos se envolveram bastante com essa proposta, pediram ajuda em alguns momentos e, como mediadoras nesse processo, orientamos os alunos para que eles conseguissem encontrar meios de inserir os três elementos das cartas que receberam em suas narrativas; eles se admiravam diante de algumas situações ao reconhecer os elementos fantásticos de que falamos durante as leituras e, ao final, conseguiram desenvolver a atividade com êxito. Foram duas aulas de produção, nas quais não houve barulho e todos queriam concluir suas histórias e ler as dos colegas também.

É importante ressaltar que a escrita na sala de aula muitas vezes é um momento árduo, pois os alunos não se veem em condições de escrever, não gostam ou escrevem simplesmente pelo valor atribuído ao texto, diferente da maneira como foi neste trabalho. Eles estavam bastante empolgados e comprometidos com a proposta, todos entregaram os textos no final da aula, perguntando quando eles seriam lidos para a turma.

Como já foi dito, estávamos encerrando o 2º bimestre e os textos foram devolvidos aos alunos apenas em agosto, após as férias. Antes de devolver-lhes para a reescrita, externamos nossa satisfação com o resultado. Acreditamos que a didática, o conteúdo e as estratégias utilizadas contribuíram para o resultado positivo alcançado. Andruetto afirma que a oficina “se coloca em um lugar diferente no processo de ensino e de aprendizagem e, desse lugar, tenta apreender e desenvolver aspectos esquecidos no currículo, aspectos do humano que também são passíveis de ser estimulado” (2012, p. 80), por isso, podemos reconhecer o valor dela para esse trabalho.

Ao receberem os textos, os alunos se surpreenderam com o que haviam escrito, tiveram vontade de fazer algumas modificações e estavam ansiosos para compartilhar com os colegas a sua produção criativa. A partir desse momento, decidimos fazer um livro com as produções deles, teríamos então *O fantástico universo do 8º B*. Isso foi bastante motivador, porque os alunos perceberam que aquilo que escreveram seria lido por alguém além do professor, o que geralmente não acontece com os textos produzidos na escola.

Com a reescrita concluída e o compartilhamento com os colegas passamos ao processo de digitação dos textos e edição para a produção do livro.

5.7.1 O universo fantástico do 8º B

Para descrever as produções individuais desenvolvidas durante nossa pesquisa vamos determinar cada aluno como sendo uma partícula do universo fantástico que permeou as aulas de literatura do 8º B durante o 2º bimestre de 2018.

Como o objetivo da pesquisa era envolver o aluno com a leitura e a escrita por meio da afetividade com o livro literário de narrativas fantásticas, discutiremos agora sobre essa relação afetiva que foi estabelecida entre os alunos e os textos lidos e produzidos em sala. Para Spinoza, “durante todo o tempo em que o corpo humano estiver afetado de uma maneira que envolva a natureza de algum corpo exterior, a mente humana considerará esse corpo como presente” (2007), assim, mantivemos o nosso aluno afetado pelos textos fantásticos que

lhes apresentamos desde o início da pesquisa, tornando possível a produção final carregada desse mesmo afeto.

Além disso, as próprias narrativas que fizeram parte das oficinas despertaram diferentes afetos, influenciando também nas narrativas produzidas pelos alunos, que reproduziram em seus textos aquilo com o que se identificaram, ou pelo que se sentiram afetados. Percebemos nas produções elementos que compõem as narrativas e também o filme utilizado para motivação de duas leituras.

Segundo Spinoza “a natureza dos homens está, em geral, disposta de tal maneira que eles têm comiseração pelos que vão mal” (2007), o que se confirmou em um determinado momento da pesquisa, porque os alunos não se sentiram satisfeitos em matar seus personagens que já haviam sofrido em suas narrativas, o desejo era resgatá-los do mal, assim como aconteceu durante as leituras e as motivações. Quanto maior é o afeto, maior é o desejo que surge em razão do sentimento por ele despertado.

Dessa maneira, ao analisarmos as produções, notamos uma maior ou menor relação de afetividade para com os elementos fantásticos com que os estudantes tiveram contato na sala de aula durante as oficinas.

Na sequência, apresentamos os trechos dos textos que aparecem evidências desses elementos, analisando o que foi ressaltado de acordo com o que trabalhamos.

Partícula 1

Em uma casa que era considerada mal-assombrada, vivia uma senhora que teria a personalidade de uma bruxa. Ninguém se encorajava para entrar nesta casa ou conversar com a senhora que ali morava.

[...]

A senhora que mais parecia uma bruxa, convidou-os para tomar um chá e assim que as crianças entraram, elas perceberam que a casa era bem chique por dentro e tudo era bonito, mas eles perceberam que havia dois pássaros em uma gaiola e estes pássaros pareciam estar tentando se comunicar, pois eles estavam fazendo um alvoroço.

[...]

E ao chegar a casa havia desaparecido e quando eles perguntavam sobre a casa todos diziam que ali nunca havia uma casa.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada (anexo X).

Partícula 2

Uma linda garota chamada Joana, de apenas seis anos, morava em uma pequena cidade do interior do Espírito Santo. Seu maior hobby era jogar peteca até viajava para outras cidades para participar de competições. Nas suas horas vagas ela gostava muito de brincar que era uma bruxa [...] Joana também adora ler livros que falavam sobre o

assunto das bruxas [...] Com toda aquela humilhação Joana com muita raiva levantou seu chapéu e gritou “-irei ser uma bruxa a partir de hoje”, isso no momento em que uma estrela brilhou mais forte do que as outras. [...] Todos que eram maus se transformaram em pessoas boas e no final do dia ela foi para casa muito pensativa. Seria um feitiço ou o mundo estava se transformando.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo Y).

Partícula 3

Em uma cidade chamada Nirtulândia, morava uma garota cujo nome era Atsuko Kagari. A pirralha morava em castelo, com seu pai Rodolfo e sua mãe Grautésse. A garota jurava conhecer seu enorme castelo de cabo a rabo, mal sabia ela, os segredos obscuros da família Kagari. [...] Atsuko sabia que estava a descobrir algo, andou mais depressa, sentiu um cheiro forte de carne podre, o cheiro era insuportável, continuou andando, quando por fim, viu sua mãe em volta de um caldeirão junto com outras evidências que ela foi vista. [...] Quando abriu os olhos, estava em sua cama, era dia e estava segurando o chapéu que viu no “sonho”, Konkonei estava dormindo no aquário. Confusa correu para o porão e não havia nada de especial lá.

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo Z).

Partícula 4

Em uma noite Halloween, meu amigo e eu estávamos passeando pelo bairro onde eu morava, passando de casa em casa pegando doce. Meu amigo estava com uma fantasia de um herói que ele mesmo criou e eu com uma de jacaré assustador, muito real. [...] Quando entramos na casa a moça nos levou num tipo de laboratório e lá havia um caldeirão, a moça deu para nós um doce que nos fez dormir, quando acordamos estávamos presos e eu estava sem a minha fantasia e percebi que a moça era uma bruxa e perguntei: “Onde está a minha fantasia”? [...] minha fantasia que virou um jacaré vivo e eu vi também a saída da casa. [...] Quando cheguei no quarto dei de cara com minha fantasia jogada na cama. No outro dia passeando naquela rua vi crianças sendo guiadas pela bruxa para dentro da casa.

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo AA).

Os trechos acima evidenciam um fator comum, as quatro partículas retratam o universo das bruxas, apesar de não fazerem parte das histórias lidas, entretanto, percebemos alguns elementos que foram trabalhados nas oficinas, como a dicotomia realidade e fantasia. Nos dois textos podemos notar que as personagens da história não têm certeza do que aconteceu, mantendo a dúvida entre o que é real e o que não é até o final da narrativa, dúvida essa que caracteriza o fantástico. Segundo Filipe Furtado (1980, p. 56), “em uma narrativa fantástica não se define uma escolha e há uma tentativa de comunicar ao destinatário uma irresolução perante tudo o que lhe é proposto”.

Logo, observamos que as oficinas com os textos fantásticos proporcionaram o conhecimento necessário para o desenvolvimento da escrita criativa de nossos alunos, uma vez que eles estavam livres para escrever, não houve nenhuma determinação de regras, apenas

que deveriam utilizar-se das cartas recebidas e criar um contexto em que elas pudessem adquirir sentido juntas, o resultado foi o texto fantástico.

Partícula 5

Em um reino tão, tão distante, existia uma porta mágica, porém ninguém sabia de sua existência, até certo dia que uma pequena aranha aventureira estava andando sobre as madeiras do castelo, percebeu que uma porta surgiu do nada, ela era branca. [...] Lucas passou pela porta e ficou em pânico, pois ao olhar para trás a porta não estava lá, mais foi conferir se estava inteiro, desespero foi tamanho porque suas oito patas haviam se tornado dois braços medonhos e dois pés gigantes. [...] Primeiro você tem que responder uma charada. Lucas aceita a proposta. [...] Lucas assim que voltou foi conferir se estava inteiro. Logo ele percebe que sim e a alegria tomou conta de si. - Minhas oito patas estão de volta. Com o passar do tempo Lucas amadureceu e se tornou mais cauteloso.

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo BB).

Partícula 6

Era uma tarde linda de primavera e Pietra estava andando de patins com seus amigos, Palilo e Victoria, apelidada como Vick. Todos estavam em um parque perto de uma reserva florestal, eles estavam brincando em uma pista de skate do lado da grade de proteção da reserva. [...] Conforme iam entrando na floresta, o cenário ia mudando, o ar ia ficando mais frio, o céu ficava mais escuro, as árvores maiores e sem flores, nem parecia primavera. Vick, como sempre precavida, deixava sinais para saberem por onde voltar. Eles andaram tanto que estavam cansados, até certo momento avistaram a luz, a mesma luz que ofuscou Pietra, mas dessa vez não estava tão forte e dava para ver uma varinha com uma estrela no topo. [...] Pietra começa a sentir mãos passando em seu corpo, mas como poderia ser outra pessoa sendo que ela estava só com a Vick. Ela então se apavora e começa a chorar, e em um momento Pietra olha para a varinha e em um milésimo de segundo, a Vick desaparece. Ela não sabe mais o que fazer, sendo assim ela joga a varinha longe, se agacha e deita no chão em lágrimas aos prantos escutando as vozes, só que agora mais clara a chamando: Pietra! Pietra!

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo CC).

Partícula 7

Em uma floresta cheia de animais um alce estava caçando algo para comer, ele foi se distanciando de sua família e achou a caça, mas quando o alce foi tentar voltar para saciar a sua fome percebeu que tinha se perdido e não sabia como voltar. O alce tentou ajudar e os dois continuaram conversando. [...] O alce falou para o pássaro que estava, e o pássaro falou que não sabia o caminho, mas sabia onde tinha uma porta e de lá da porta vivia um pássaro cintilante que podia ajudar, então eles foram andando até chegar à porta.

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo DD).

Analisando essas três partículas, percebemos outro elemento caracterizador do fantástico, o qual Ceserani (2006) denomina como sendo um dos procedimentos narrativos do modo fantástico, a passagem do limite e de fronteira, momento em que as personagens se veem em outras dimensões, saem do cotidiano e passam a um lugar inexplicável e perturbador. É nesse momento, portanto, que se desenvolve o sobrenatural. Nos exemplos acima identificamos, nessa outra dimensão, animais que falam, pessoas que desaparecem sem nenhuma explicação e personagens que passam por uma metamorfose.

Apesar de a dúvida ter sido mantida apenas na partícula 6, consideramos a criatividade e a caracterização do fantástico nessas produções. O que pudemos observar desde o início, e que já foi ressaltado ao falarmos da criação da terceira parte do conto “A mão do macaco”, é que nossos alunos tendem a solucionar as dicotomias ou apresentar um final em que sobressaia aquilo que é considerado bom pela instituição social em que estamos inseridos.

É importante ressaltar que esses textos são o resultado de uma oficina de expressão pela palavra e não de uma oficina literária, sendo assim “seria por demais ambicioso e também contraproducente pretender de um espaço de oficina (e mais ainda de um espaço de oficina na escola) produtos que viessem a ser rotulados como literários” (ANDRUETTO, 2012, p. 79), entretanto, eles utilizam-se dos elementos que conheceram a partir das leituras feitas durante nossa pesquisa.

Partícula 8

Em uma sexta-feira, sete alunos foram para a aula de ciências, chegando lá o professor Gilberto falou para os alunos que eles iriam fazer um passeio na floresta, para que eles conhecessem as plantas, árvores e várias espécies de flores. [...] Quando ele apertou surgiu uma porta entre duas árvores, uma porta misteriosa, meio assombrada, de madeira e pedra. [...] o colar de Alícia começou brilhar, criando um caminho de luz, então ela a seguiu, no final da luz tinha a pedra que eles precisavam, então, voltaram e encaixaram a pedra e o colar na porta, onde deu em uma sala, escura, então o colar de Alícia começou a brilhar novamente os guiando para uma saída [...] Mas algum tempo depois, outra turma foi fazer outro passeio na mesma floresta, e achou o botão, ligaram para Alícia e João irem ajudá-los, aconteceu a mesma coisa, então foi a turma toda, o professor, Alícia e João. E lá se foram eles na mesma aventura e sabe-se lá o que aconteceu...

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (anexo EE).

Partícula 9

Em um dia Bernardo resolveu andar de skate, chegando lá no bosque onde sua mãe falou que ele podia ir, encontrou seus amigos que queriam ir para o lago, que ficava umas quadras pra baixo do bosque. [...] Gustavo Henrique viu uma coisa

brilhando no meio do arbusto e mostrou aos seus amigos. Então foram ver o que era. Quando chegaram lá viram que era um espelho. Gabriel era muito curioso e pegou o espelho mágico e começou a mexer nele, do nada veio uma luz branca e todo mundo apareceu em suas casas e tudo não passou de um sonho. [...] Mas mal sabiam eles que o espelho existia e a mãe de Bernardo tinha um espelho igualzinho o do sonho.

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo FF).

Partícula 10

Carlos estava andando na mata com seus amigos: Jack, Charlie, Zoe e Bem, todos estavam a procura de alguma coisa, menos Zoe, que só estava para acompanhar. Carlos estava à procura de uma orquídea e a encontrou em uma árvore, mas quanto mais ele ia chegando perto da orquídea mais ela ia sumindo do nada, ele achou estranho e foi rodando pela árvore até que encontrou uma chave fincada nela. [...] Bem pegou a chave de Charlie e colocou na árvore novamente, pois lá era o lugar dela, a chave se encaixou perfeitamente, então ele girou só não podia imaginar o que estava por vir...

A árvore abriu uma porta, mas lá dentro estava tudo branco. [...]

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo GG).

Analisando as partículas 8, 9 e 10, reconhecemos o objeto mediador como procedimento narrativo. Ceserani (2006, p. 74) afirma que “o personagem-protagonista efetivamente realizou uma viagem, entrou em uma outra dimensão de realidade e daquele mundo trouxe o objeto consigo”. Posto isso, podemos reconhecer esse elemento nas criações acima, o colar de Alícia, o espelho da mãe de Bernardo e a chave que estava presa na árvore.

Partícula 11

Certo dia numa aldeia, todos estavam se divertindo e Florisvaldo ficou sabendo de uma casa no meio da floresta bem perto de sua casa. O garoto gostava muito de ler livros e certo dia ele decidiu ir à casa, ele não imaginava que aquela casa poderia ser assombrada. Chegando lá a primeira coisa que viu foi uma tabuleta em que estava escrito o livro de “mágica” [...] Como não podia fazer nada, ele resolveu ler o livro antes de morrer e na hora que ele abriu, as páginas começaram a passar sozinhas, um brilho estranho vinha de dentro delas e ele apareceu em lugar super-fantástico. Primeiro pensou que tinha morrido e ido para o céu, mas não, ele tinha ido para dentro de sua imaginação e ele começou a pensar em comida para matar a fome e água para matar a sede e sua fraqueza foi passando, mas ele não sabia voltar para o mundo real e ficou preso em sua imaginação.

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (anexo HH).

Nessa partícula, identificamos um espaço mal assombrado, a magia e a relação com a morte, porém a personagem decide ler o livro de mágica em vez de entregar-se ao medo, e é nesse momento que vemos uma passagem para outra dimensão, constituindo o insólito na

narrativa, pois ela encontra um lugar super-fantástico, o qual não consegue identificar a princípio e de onde não consegue sair, reconhecendo ser sua imaginação.

A casa aqui apresentada evidencia um elemento caracterizador do fantástico de acordo com a teoria de Filipe Furtado (1980), pois ela está inserida no ambiente familiar da personagem e que nós entendemos como real, todavia é nela que irrompe o sobrenatural: “de fato, a casa tem constituído quase sempre o cenário de eleição para o surgimento da fenomenologia insólita” (FURTADO, 1980, p. 121).

Partícula 12

Na escola Riverdale a professora de literatura estava separando grupos para o trabalho, ela fez uma coisa inesperada. [...]

Oliver falou que todos poderiam ir para sua mansão fazer o trabalho. Chegou o dia e todos estavam na casa de Oliver. Como a peça seria terror, era melhor que eles ensaiassem pela noite. [...]

Quando Berry abriu a porta e viu um monte de clones parecidos com todos os que estavam no grupo menos ele. [...] Berry não entendeu, mas Oliver falou que estava fazendo clones. Naquele momento ficou tudo escuro e Berry acordou e parecia que nada havia acontecido.

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (anexo II).

O texto acima aborda a temática de alguns contos trabalhados em sala, “O vento frio” e “O capitão Mendonça”, assim como o filme *Victor Frankenstein*, nos quais são ressaltadas questões acerca da criação e manutenção da vida. No momento da roda de leitura que fizemos na sequência, a clonagem foi um dos assuntos abordados pelos alunos. Vemos, pois, que isso se refletiu na escrita dessa partícula, visto que o aluno utilizou-se de um conhecimento adquirido durante as oficinas de leitura para desenvolver seu trabalho com a linguagem de forma criativa. Podemos observar também que a dúvida, característica do fantástico, sobre o que aconteceu com a personagem Berry é mantida no final do texto, confirmando o que Held (1980) afirma sobre o fato de a literatura fantástica deter um papel insubstituível no ensino de leitura e escrita, tornando o aluno capaz de uma atitude dinâmica e criativa diante daquilo que o cerca.

Partícula 13

Bom a história que irei contar hoje pode ser um sonho ou realidade, o que posso dizer é que eu estava passando as férias com a minha família na fazenda do meu tio. Um lugar isolado, entre Mato Grosso e Amazonas. Era muito chato, pois não tinha internet, computador, pista de skate, nem nada do tipo, me sentia no século XVIII. [...] o tatu do nada se transformou em uma bela garota, que encarava o brinquedo com curiosidade, foi aí que me lembrei da história do meu tio, essa garota devia ser a tal

Irisi. [...] Já estava tarde e logo ela teve que ir embora, mas como um presente ela me deu o vaso e antes de ir embora ela me deu um beijo, bem longo, eu senti como se tivesse uma magia em seus lábios, ela separou nossos lábios e se transformou em uma coruja branca na noite escura, depois disso eu senti uma tontura e quando dei por mim já estava na minha cama. [...] Toda vez visito meu tio, presto atenção em suas histórias e acordo para procurar a minha amada Deusa. Mas só me resta uma questão: foi realidade ou imaginação?

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo JJ).

A partícula 13 apresenta no início de sua história a dicotomia entre sonho e realidade, elementos ressaltados com relevância nos textos dos alunos. Percebemos nessa narrativa o envolvimento com a leitura, posto que o insólito aqui presente está relacionado às histórias contadas pelo tio da narradora. A narração do conto do aluno é realizada em primeira pessoa e, para Ceserani (2006), a narração em primeira pessoa é um dos procedimentos narrativos do fantástico que reforça e autentica a narrativa.

O contador de histórias desse texto assume um papel fundamental para a irrupção do insólito, ele “se torna cúmplice da criança, que a auxilia a prolongar sua brincadeira, a construí-la, a enriquecê-la, que a faz passar da brincadeira de símbolo comum para o que já toma forma de criação” (HELD, 1980, p. 221), incitando o desejo de ouvir as histórias do tio para reviver algo que ela não tem certeza de que seja real.

Partícula 14

Nas proximidades de um vilarejo da Dinamarca, havia um cemitério no qual os mortos ganhavam vida todas as luas minguantes. Havia um boato entre os mortos que teria um espelho encantado que os traria o que a morte os levou, porém não sabiam como quebrar o feitiço, e além de tudo só teriam uma semana para quebrá-lo. [...] Como sei de tudo isso, era um morto do cemitério, fiquei assustado com o clarão e fugi [...] Assim que me recuperei fui ao cemitério e achei uma sepultura com o meu nome e a mesma data que entrei em coma.

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo KK).

Mais uma vez vemos retratada a vida dos mortos, um dos temas recorrentes abordados por Ceserani (2006) em seu estudo sobre a literatura fantástica. No texto da partícula 14, notamos também vários elementos norteadores do fantástico: o espelho que aparece como um objeto mediador; o espaço é um cemitério onde os mortos ganham vida nas luas minguantes; a narração é feita em primeira pessoa, autenticando o fato narrado, uma vez que o narrador protagonista afirma, ao final, ter encontrado uma sepultura com seu nome, fato que mantém a ambiguidade do texto.

Partícula 15

João e Maria moravam em uma floresta fria e escura, bem longe da cidade e para sair de lá era necessário saber as palavras mágicas e a única pessoa que sabia dessas palavras era sua madrasta. Uma mulher fria e maldosa que trancava João e Maria em um Castelo que ficava atrás da floresta e de um muro mágico. [...] ouviram uma voz vinda do espelho que dizia bem baixo: “Eu posso ajudar vocês, mas em troca terão que trazer a chave que está no colar da madrasta de vocês” ele falou sobre o feitiço que recebera da megera e que só essa chave poderia libertá-lo. [...] A madrasta terminou sozinha e trancada naquele Castelo. Conta-se que naquela região existe uma mulher que assombra toda a cidade e a única coisa que poderia acabar com isso seria queimar os ossos dela no fogo, mas ninguém conseguia encontrá-la.

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo LL).

O texto nos remete a um ambiente noturno, frio, afastado da cidade como comumente percebemos nas narrativas fantásticas. A partícula 14 utiliza uma intertextualidade com a história de João e Maria, acrescentando alguns elementos da narrativa fantástica, como a voz que ecoa do espelho para libertá-los daquela “prisão” utilizando um feitiço, entretanto, ao final da narrativa podemos notar o aprisionamento daquilo que é mau, como já expresse em outros textos.

Acreditamos que isso não tenha sido prejudicial ao desenvolvimento da nossa pesquisa, porque houve uma relação afetiva demonstrada com o que trabalhamos em sala, como, por exemplo, a presença de um objeto mediador, o espelho, que viabiliza o insólito e a realização do desejo de João e Maria. Ao final da narrativa, percebemos que o mistério em torno dessa mulher é mantido, pois ela não fora eliminada pelo feitiço.

Partícula 16

Thomas era um mágico, que trabalhava em um circo há muitos anos. Todos já estavam acostumados com seus números e estavam cansados. Até que um dia ele fez uma coisa diferente com sua cartola e uma varinha e deu certo. Aconteceu algo surpreendente, saiu daquela cartola um homem com arco e flecha. [...] Eles foram parar em uma ilha com coisas sobrenaturais [...] Ele ficou muito impressionado com o que aconteceu, mas estava muito triste com as mortes e resolveu mudar para cidade pequena e viver uma vida tranquila, mas ele nunca se esqueceu daquilo tudo e a cartola mágica ele a guardou com muito carinho e sempre pensava como aquilo foi possível.

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo MM).

A narrativa acima se reporta ao universo da magia em um ambiente real, o circo. É nesse ambiente que se encontra o mágico que já não encanta, seus números estavam ultrapassados, contudo em um determinado momento algo surpreendente acontece, um homem com arco e flecha sai de sua cartola e eles vão parar em uma ilha onde coisas

sobrenaturais acontecem. Constatamos aí, mais uma vez, uma passagem de fronteira. O mágico fica feliz pelo sucesso do número, porém não consegue viver nessa outra dimensão e muda-se para uma pequena cidade, guardando as lembranças e indagações daquele truque que nem ele conseguia entender, mais uma vez a dúvida aparece no desfecho da história. Nessa história, o aluno-autor insere intertextualmente a imagem do homem com arco e flecha, dialogando com o conto de Lygia Fagundes Telles trabalhado por nós em sala.

Partícula 17

Na Escola Municipal Jucelene de Assis havia um zelador e ele era um bom mágico e ele tinha um livro que conversava com ele. Tudo que ele perguntava para o livro o livro respondia. [...] Infelizmente dois meses depois José de Elimatéia sofreu um infarto e veio a falecer. Todos ficaram muito comovidos com a notícia, mas tinham que seguir com o ciclo. Então os três cuidaram uns dos outros e eles viveram felizes para sempre.

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo NN).

Partícula 18

Um dia, João estava em casa de boqueira e resolveu ir jogar bola. Chamou todos os seus colegas da vizinhança e foram brincar na rua. Em frente de onde eles estavam jogando bola, tinha uma casa abandonada, ninguém sabia o que tinha dentro dela, mas todos viviam querendo saber. [...] Joao tomou coragem e falou que ia entrar . Quando ele abriu a porta uma teia de aranha caiu em cima dele e ele achou que alguém tinha agarrado ele [...] Eles correram em direção a porta mas não conseguiram abrir, tinha muita teia por todos os lados. Na maçaneta, nas janelas e eles ficaram apavorados e estavam presos ali naquela casa de teia, gritaram várias vezes, mas ninguém os escutava. João achou uma saída pela chaminé e tirou todos de lá e ninguém nunca mais voltou lá.

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo OO).

Nessas partículas, a evidência do fantástico ocorre de maneira mais sutil, no primeiro texto é apresentado um objeto, o livro, que tem a capacidade de conversar com seu dono, um mágico, e tornar-se o companheiro dele. Todavia, esse homem está envelhecendo e precisa de alguém para assumir seu papel. Pouco depois que encontra alguém de confiança, o mágico falece e as outras personagens têm seu final feliz. No segundo texto, temos uma casa abandonada que vai configurar alguns momentos de tensão e fantasia para esses amigos que foram brincar onde não deviam.

Apesar de não haver ambiguidade nesses textos, identificamos a relação afetiva que se evidencia no desejo de estarem todos bem e seguros, pois esse é o desfecho das personagens, apesar da morte do zelador, os amigos cuidaram uns dos outros e foram felizes; em contrapartida, no outro texto, João encontra a saída e consegue tirar todos de lá. A escolha das

duas partículas foi pelo que acreditam ser bom, “cada um julga ou avalia, de acordo com o seu afeto, o que é bom ou mau, o que é melhor ou pior e, finalmente, o que é ótimo ou péssimo” (SPINOZA, 2007).

Partícula 19

Certo dia, em uma floresta com pouca luz, uma garota chamada Marcela, junto com seu irmão Pedro, brincava de procurar objetos “mágicos”. Havia lendas que naquela floresta existia um anel encantado, criado quinhentos anos atrás por um velho alquimista. [...] Certo dia, em sua caça a objetos mágicos, eles resolveram ignorar alguns avisos e encontraram uma parte pouco explorada da floresta e avistaram ao longe uma luz. [...] Após prepararem tudo para o ritual, decidiram realizá-lo e pedir a vida de sua mãe de volta, porém no meio daquilo surgiu um buraco e dele saiu um vento muito forte, então Marcela sentiu uma forte dor em um de seus braços e pernas, quando ela olhou estava toda ensanguentada e com um braço e perna a menos. Gritando de dor, ela viu que seu irmão Pedro estava morto, então ela implorou para o anel que ele voltasse à vida e ele voltou [...] Quando acordou seu braço e perna que haviam sido arrancados, tinham voltado, mas assim como seu irmão, em partes de uma armadura. Ao sair da cabana encontraram sua mãe, mas não parecia sua mãe, o corpo até era, mas por dentro havia um animal feroz, que estava devorando um veado.

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo PP).

O texto da partícula 19 retrata um ambiente de pouca luz, onde dois irmãos brincam de procurar objetos mágicos, pois havia uma lenda que dizia que havia por ali um anel encantado. O insólito surge através de uma luz, transportando os irmãos para um universo assustador e monstruoso ao qual eles têm acesso no momento que pedem ao anel mágico para lhes trazer a mãe de volta, uma das personagens perde um braço e uma perna e a outra morre; entretanto, na tentativa de desfazer o feitiço, eles são transformados em armaduras e a mãe torna-se um animal feroz. Configura-se nesse desfecho o que Ceserani (2006, p.76) denomina como figuratividade que “é um daqueles procedimentos que sugeriram ao fantástico o modo de representar certas passagens inquietantes de limite ou passagem de estado”.

Partícula 20

Em um sítio bem distante da cidade, morava um velho senhor com sua esposa, eles tiveram seis filhos e doze netos. Por conta de esse velho senhor ser meio estranho, os netos colocaram seu apelido de senhor estranho, ninguém sabia porque ele era tão estranho. [...] Malena adorava ouvir as histórias do avô, e ao contrário das outras crianças, não via nada de estranho nele. Certo dia, ele contou à menina que havia uma porta nos fundos da casa que ninguém nunca havia entrado lá, apenas ele, no meio da conversa ele tirou uma chave do bolso e entregou a ela e disse que quando ele morresse ela poderia entrar lá, pois tinha algo muito especial. [...] Após o velório de seu avô, a Malena se preparou para abrir a porta sem contar a ninguém, ela estava com muito medo, sem coragem e angustiada. [...] “sou o pássaro mágico me coloque na árvore e

terá uma surpresa”, quando ela o colocou a árvore brilhou e apareceram várias folhas, a árvore ficou linda, com “vida”, no meio das folhas ela também podia ver o avô, que dizia que não podia viver sem ela. Malena então passou a ir lá todos os dias, até que no meio das folhas apareceu um papel escrito “sou a árvore mortífera”, ela não acreditou e chegando na cozinha ela desmaiou e morreu, deixando mais um mistério.

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (anexo QQ).

A partícula 20 também nos apresenta um ambiente distante da cidade; o estranho aparece no início da narrativa quando a personagem protagonista é descrita pelo narrador. Mais uma vez notamos um contexto em que aparece um contador de histórias e através delas mantêm-se o contato com o insólito. Esse mundo novo com o qual a garota tem contato a aproxima de seu avô na fantasia e na realidade, pois a garota podia vê-lo ao transpor a porta dos fundos, mas ela também morre no final da história o que, segundo algumas crenças, vai permiti-la encontrar seu avô. Reconhecemos, nesse momento, a dúvida que permeia o fantástico, uma vez que não podemos afirmar a causa da morte da garota, afinal, não sabemos se essa “árvore mortífera” era real ou imaginária.

Partícula 21

Olá! Meu nome é Jack, eu e meu irmão chamado Victor fomos caçadores de objetos estranhos, já vimos coisas loucas. Hoje vamos para um lugar bem estranho chamado “Vale da Escuridão” muitas pessoas já morreram lá, sabemos de apenas uma que sobreviveu e conseguiu contar o que tinha lá. [...] Estávamos quase na casa onde íamos ficar quando ouvimos um barulho estranho, parecia uma música, seguimos em frente, estava tudo escuro e vimos uma luz no meio do nada, paramos o carro e descemos com uma arma para nos defender e a câmara na mão. [...] tropecei em alguma coisa era um arco que tinha apenas flechas no chão, o peguei, mas havia muitos cadáveres, não conseguiria. Os cadáveres estavam em fila mirei bem no coração deles, só, que eles tinham dois corações, então saí correndo e uma flecha atravessou minha perna e cai não conseguindo mexer, mas levantei e sai arrastando-a vi meu carro e entrei nele. Como eu não conseguia mexer minha perna, peguei um saxofone no chão e coloquei no acelerador estava muito acelerado e consegui fugir, mas bati meu carro num posto perto de uma cidade, perdi um olho e um braço e consegui sobreviver, mas meu irmão...

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (anexo RR).

A partícula 21 explorou algumas características do fantástico que destacamos nas oficinas de leitura e escrita, como a caracterização do espaço, a irrupção do insólito, a relação com a morte, que aparece em alguns contos e no filme *Victor Frankenstein*. Podemos observar que a personagem quer matar os cadáveres e estes têm dois corações, como no filme, nesse momento ressaltamos a dualidade entre o real e a fantasia, visto que na realidade somos inseridos como os cadáveres que já estão mortos, portanto esse duelo não aconteceria. O final

da narrativa confirma o que foi anunciado no início, apenas um sobrevive, nem o próprio personagem consegue explicar como; voltou mutilado, porém vivo, diferente de seu irmão.

Partícula 22

Bruna morava em um lugar bem distante da cidade, havia muitas casas por lá, mas todas meio distanciadas umas das outras. A casa de Bruna era a maior da região e também a mais assustadora. [...] De dia, a floresta parecia um paraíso, com o sol brilhante, as folhas das árvores e a grama bem verdinhas e algumas flores para colorir o lugar. De noite tudo se transformava, o vento era forte e fazia um som de assovio, os galhos das árvores batiam nas janelas e a lua parecia não ter brilho nenhum, fazendo com que a floresta só tivesse a luz das casas, que se apagavam completamente depois da meia noite. [...] Bruna amava escrever, tanto romances quanto histórias de terror. Os pais dela nunca foram muito atenciosos, mas ela não ligava para isso, ela tinha uma melhor amiga, Sandra [...] Bruna acreditava no sobrenatural, e isso a ajudava a produzir suas histórias, Sandra achava bobagem, mas elas nunca brigaram por conta disso. [...] O cachorrinho aparentava ser bem cuidado, tinha uma coleira, provavelmente com seu nome e o endereço de seu dono. O animal as encarou por um bom tempo, até começar a entrar na mata, como as meninas estavam perdidas, decidiram segui-lo, imaginando que ele iria para alguma vila próxima. [...] Quando estavam quase desistindo avistaram uma pequena vila, que era bem diferente de tudo que elas já tinham visto, era assustadora, havia um silêncio que parecia ser impossível de se ter no meio de uma floresta, não se ouvia o barulho da mata ou de pessoas conversando, era um silêncio enlouquecedor [...] Bruna e Sandra acordam na pedra onde estavam quando viram o cachorro, sem saber se tudo o que elas viveram foi um sonho ou realmente aconteceu. Mas seria possível as duas sonharem a mesma coisa?

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo SS).

A partícula 22 escreveu um texto carregado de elementos caracterizadores do fantástico. O espaço descrito por ela apresenta componentes realistas e alucinantes, o que para Furtado (1980), contribui para o surgimento do insólito. A casa, que tem sido um cenário escolhido quase sempre para o surgimento do metaempírico, aparece já no início do texto como sendo a mais assustadora da região, afastada da cidade, em meio a uma floresta, que durante o dia é descrita como normal, porém à noite tudo se transforma, o lugar torna-se assustador. Segundo Ceserani (2006), essa contraposição claro e escuro, sol e escuridão noturna é muito utilizada no fantástico e podemos verificar essa ocorrência no texto acima.

Outro fator que reconhecemos é o gosto pela escrita, porque a personagem Bruna também gostava de escrever histórias e acreditava em seres sobrenaturais, com os quais ela e a amiga vão se deparar quando decidem explorar a floresta e a vila que encontram ao serem conduzidas por um cachorro aparentemente bem cuidado, pois tinha até coleira. As meninas começam a ouvir vozes, sussurros, gritos, entretanto não há ninguém na vila, elas entram nas casas que são limpas e bem decoradas, mas não encontram nenhum morador, elas já não têm

nenhuma noção de tempo, sentem-se observadas a todo momento, entretanto estão sozinhas ali. Não é possível explicar que lugar é esse, nem as personagens que sempre viveram ali conheciam, confirmando o estranhamento provocado pelo fantástico.

A ambiguidade é outro elemento mantido no texto, pois no final do conto, as duas amigas acordam na mesma pedra onde estavam quando avistaram o cachorro que as levou para o interior da floresta, tudo parece ter sido apenas um sonho, todavia, seria possível as duas terem sonhado a mesma coisa? Podemos afirmar que a partícula 22 conseguiu utilizar vários dos elementos fantásticos explorados nas oficinas, construindo seu texto de forma criativa, “porque a escrita (assim como a leitura) depende do mundo que foi contemplado e da forma como a experiência foi incorporada, e porque escrever é uma forma de penetrar nesse mundo, nos muitos mundos que há no mundo” (ANDRUETTO, 2012, p. 106).

5.8 Os alunos pós-inserção no universo fantástico

Aula 20 – Autoavaliação

Após concluirmos as oficinas, fizemos uma autoavaliação a fim de verificar como os alunos analisaram seu desempenho nas oficinas e os benefícios proporcionados por elas para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nosso objetivo foi certificar como eles reconheceram sua participação nas atividades propostas e o quanto esse trabalho favoreceu a produção escrita na sala de aula.

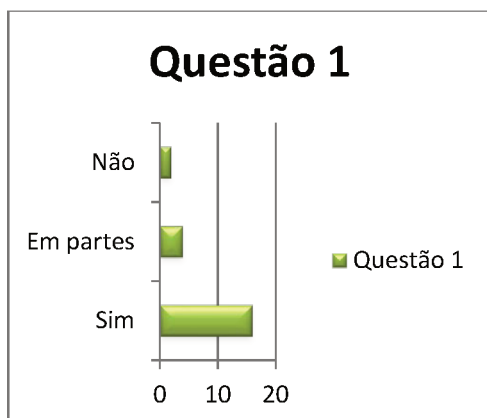
Para obtermos o nosso resultado, entregamos a eles um pequeno questionário com quatro questões acerca das oficinas e do trabalho com o diário de leitura e o portfólio. Não era necessário identificar-se, assim eles se sentiram livres para escrever o que realmente aprenderam ou não, durante esse bimestre. Repetimos também uma questão do primeiro questionário a respeito da ficção fantástica, a qual foi respondida por grande parte dos alunos.

O resultado foi surpreendente, pois verificamos que, mesmo aqueles que reconheceram não ter tido compromisso com as atividades ou não gostaram das leituras, afirmaram estar satisfeitos com o que escreveram e que isso se devia ao trabalho desenvolvido durante nossa pesquisa. Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p.97) afirma que “na literatura tudo pode ganhar forma por meio da palavra. E a fantasia, material essencial da literatura ganha corpo. É que todo real que nos envolve passou antes pela fantasia de alguém”, desse modo, podemos confirmar que o texto fantástico, lugar em que essa fantasia aparece de forma mais potencializada, é capaz de despertar o aluno para a leitura e a escrita.

Diante das respostas dos alunos a essas questões, elaboramos um gráfico para cada uma das mais objetivas e apresentamos uma análise acerca das justificativas, todavia a questão dois não apresenta gráfico por ser mais subjetiva. Podemos perceber que a maioria dos alunos reconheceu ter participado das atividades propostas e ficaram satisfeitos com as leituras feitas em sala, assim como reconheceram a importância das leituras para a produção de texto final.

Na questão 01 “Fui participativo nas leituras e atividades propostas (interpretação, diário e produções textuais)? Por quê?”, dezesseis alunos afirmaram que foram participativos, quatro disseram que em parte e apenas dois alunos reconheceram não terem cumprido com as atividades propostas. Ao justificarem, os alunos apresentaram opiniões distintas, alguns declararam que eram atividades legais e interessantes, outros que valiam nota ou que haviam concordado em participar do projeto. Dentre os que não cumpriram totalmente encontramos justificativas de que não gosta de ler e/ou interpretar.

Gráfico 7 – 1ª questão do questionário de autoavaliação

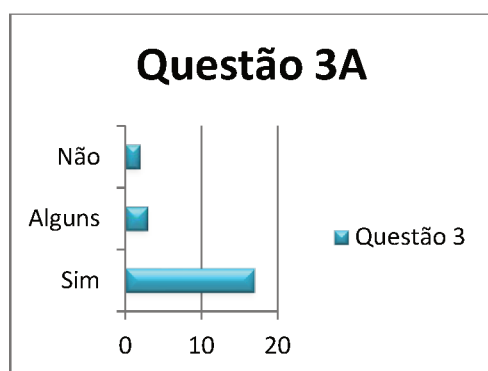


Fonte: A autora.

Na questão 02 “Como eu posso responder a questão sobre o que é uma ficção fantástica depois das leituras?”, os alunos responderam que é algo que envolve bastante fantasia, o insólito e o inexplicável, algo que não pode acontecer na vida real, uma história com elementos sobrenaturais, um texto que conta histórias imaginárias, é uma fantasia em um mundo real, que não tem uma resposta certa, pode ser ou não algo que aconteceu. Nessa questão, as respostas variaram bastante, alguns alunos apenas afirmaram que podem responder, porém não definiram o que seria. Entretanto, diante dos textos produzidos, verificamos que houve uma compreensão acerca do termo fantástico, uma vez que eles escreveram histórias que trouxeram os elementos trabalhados em sala.

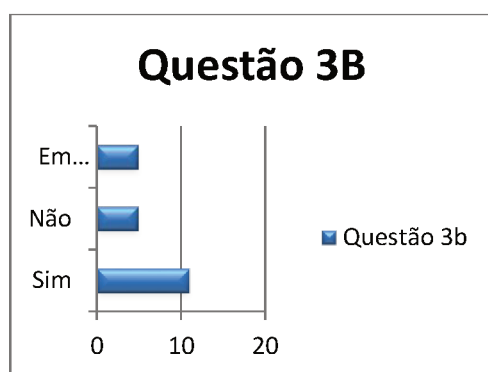
Na questão 03 “Gostei dos contos propostos para a leitura? Despertaram meu interesse para ler outros?”, vemos uma variação das respostas, porém a maioria demonstrou satisfação e interesse pelo que foi trabalhado. Dentre as justificativas, eles afirmaram não fazer parte dos textos da preferência deles ou que foi interessante pelo fato de despertarem a curiosidade. Como são duas perguntas, apresentamos dois gráficos que foram divididos em A e B. Para a questão A, dezessete alunos afirmam ter gostado, três gostaram de alguns contos e apenas dois alunos não gostaram das leituras; já na questão B, onze alunos despertaram interesse para ler outros contos fantásticos, seis não responderam a essa questão e cinco alunos não têm interesse.

Gráfico 8 – 3ª questão A do questionário de autoavaliação



Fonte: A autora.

Gráfico 9 – 3ª questão B do questionário de autoavaliação

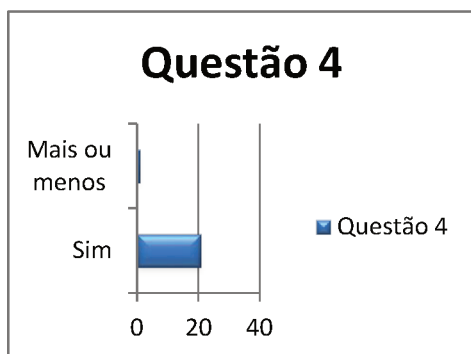


Fonte: A autora.

Na questão 04, “Aprendi com esse trabalho desenvolvido, ou seja, as leituras foram importantes para a produção final?”, apenas um aluno afirmou que as leituras contribuíram mais ou menos para sua produção final; verificamos mais uma vez o quanto foi positiva a

aplicação de nossa proposta e também que “diante do texto literário, todo leitor tem o que dizer. Ao tomar da palavra, o leitor se faz mais sujeito, em vez de apenas sujeitar-se” (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

Gráfico 10 – 4ª questão do questionário de autoavaliação



Fonte: A autora.

5.9 Protagonistas do nosso universo – o lançamento do livro

No início de nossa proposta, não pensamos que o resultado final seria um livro, entretanto o compromisso e dedicação dos alunos, assim como a dificuldade com os meios tecnológicos nos fizeram repensar nossa proposta e decidimos por essa compilação dos textos produzidos durante a pesquisa, e conforme discorremos ao longo de nossa dissertação acerca da importância de se dar voz ao aluno, levando-o a perceber que aquilo que é produzido na escola não será lido apenas pelo professor com um fim avaliativo, mas também por todos aqueles que se interessarem pela história.

Assim que concluímos a reescrita dos textos, passamos à digitação e edição dos referidos para que fossem impressos e pudessem ser lançados em uma tarde de autógrafos na biblioteca da escola com a participação dos pais dos alunos. Para isso, tivemos o apoio da escola tanto para a impressão dos livros como para o lanche oferecido aos pais durante o evento de encerramento da proposta.

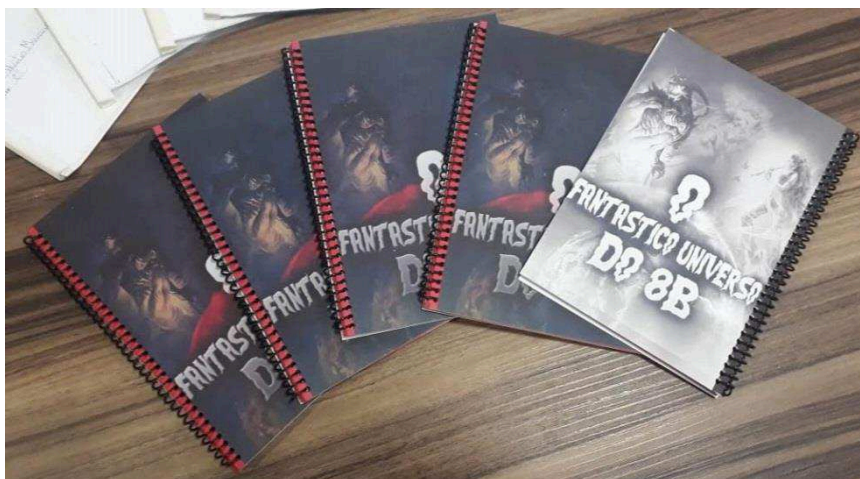
O dia do lançamento teve um significado extraordinário para os nossos alunos, porque eles puderam vivenciar a experiência de terem suas criações materializadas em um livro e compartilhar esse momento com seus familiares e com toda comunidade escolar, na medida em que os livros ficaram disponíveis para que as outras turmas do turno vespertino pudessem conhecer o trabalho desenvolvido durante a nossa pesquisa. Foi possível perceber a alegria que os alunos sentiram nesse momento, o que concretizou a relação de afeto a que nos

propomos entre mediador (professor), obra e leitor (aluno). Os pais e demais familiares também demonstraram satisfação ao verem o resultado do trabalho realizado em nossas aulas, porquanto puderam visualizar a capacidade de transformação pela leitura literária.

Diante disso, constatamos a relevância da nossa proposta de leitura da literatura fantástica para desenvolvermos a escrita criativa dos alunos em um processo que lhes permite assumir a sua voz, reconhecendo-se enquanto leitores e autores. Podemos afirmar também que a leitura de vários contos com diferentes elementos que compõem o universo fantástico foi fundamental para a qualidade dos textos produzidos em nossas oficinas.

Ademais, o momento do lançamento da obra, quando eles foram colocados em lugar de destaque nesse processo de formação, foi fundamental para o reconhecimento da importância de nossa pesquisa, uma vez que pudemos perceber que eles, além de terem se apoderado dos conhecimentos adquiridos na oficina para produzirem seus textos, também se identificaram em suas produções e puderam assumir suas vozes para toda a comunidade escolar, a qual os reconheceu como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem alcançado pelo letramento literário.

Fotografia 5 – Livro O fantástico universo do 8º B



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Fotografia 6 – Uma tarde de autógrafos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

5.10 Avaliação

Iniciamos nossa pesquisa partindo da hipótese de que os elementos que compõem a literatura fantástica poderiam atrair os alunos de 8º ano para a leitura de textos literários, proporcionando um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, pois despertaria a imaginação dele a partir do mistério, do inexplicável e do inusitado sugeridos nas narrativas.

Nesse momento, com nossa pesquisa concluída e os dados analisados, podemos afirmar que nossa hipótese se confirma, uma vez que comprovamos que os alunos desenvolveram a escrita de seus textos pautados na leitura dos contos propostos, pois foram tocados por esses textos, o que implica pensar que houve entre leitor e texto uma relação de afeto e identificação. Reconhecemos as dificuldades encontradas por nós no meio do caminho, entretanto os pontos favoráveis se sobrepõem aos desfavoráveis.

Dentre os pontos desfavoráveis encontramos dificuldades com o laboratório de informática, que estava desativado, prejudicando nossa atividade de interpretação exterior, uma vez que não foi possível orientar os alunos sobre a ferramenta a ser utilizada pela proposta, a animação *PowToon*; por essa razão, organizamos outros meios e alguns grupos conseguiram produzir seus vídeos e/ou animações, todavia, em decorrência disso, nos esforçamos para que tivéssemos uma concretização da interpretação e o resultado foi o livro que lançamos no final da aplicação da pesquisa.

Outro fator negativo foi a falta de compromisso de alguns alunos com as atividades propostas, prejudicando de certa forma a montagem do nosso portfólio, que foi feita

juntamente com o diário de leitura, atividade esta que não foi cumprida regularmente por alguns alunos, resultando um portfólio incompleto. O encerramento do 2º bimestre também foi um fator negativo, pois alguns alunos não vão mais à escola após a aplicação das provas bimestrais, e por esse motivo deixamos de receber alguns trabalhos.

Apesar dessas dificuldades, podemos afirmar que nossa pesquisa teve um resultado positivo, porquanto durante as oficinas foi possível perceber que os alunos se interessaram pela leitura e tiveram vontade de participar das rodas de conversa que aconteciam sempre ao término de cada conto. As trocas acerca da interpretação dos textos mostraram como a linguagem literária permite diferentes leituras e como podemos pensar o ser humano a partir desses textos. Michèle Petit atesta que:

É sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem; o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto. (PETIT, 2008, p. 32)

Diante disso, vale ressaltar que as dúvidas deixadas pelos contos permitiram aos alunos refletirem sobre a escrita, a temática e a situação na qual estavam envolvidas as personagens de cada história, relacionando com suas leituras e vivências; a partir daí, puderam criar suas próprias histórias, aproveitando-se daquilo que leram e que agora compõe o imaginário deles.

Reconhecemos o quão importante foi a aplicação da sequência básica de Rildo Cosson (2014), aliada à leitura crítica de Hans Kügler (IFANTINATI, 2012) para o letramento literário de nossos alunos e temos consciência de que é uma estratégia possível para que esse trabalho seja desenvolvido na sala de aula. Como afirma Rildo Cosson (2014), a estratégia metodológica favorece o trabalho do professor, sendo assim, apoiarmo-nos na técnica do professor-andaime, que auxilia o aluno na construção do conhecimento e na organização do portfólio propiciou o desenvolvimento do nosso aluno leitor, pois a cada leitura o aluno que cumpriu todas as atividades propostas reconheceu elementos distintos em cada texto, utilizando-se daqueles com os quais mais se identificou em sua produção final.

Por fim, destacamos a importância da compilação dos textos em um livro, na medida em que colocamos o aluno em lugar de destaque e sua produção permaneceu nas páginas de um livro como parte da fantasia desenvolvida na escola através da leitura, o que se faz necessário em nossas práticas, porquanto uma aluna que a princípio demonstrou não querer participar da pesquisa, trouxe a família toda para o lançamento do livro e foi notória sua

alegria ao vivenciar essa experiência. Reconhecemos que a proposta foi além do que vislumbrávamos, demonstrando que o letramento literário com metodologias elaboradas de acordo com a realidade da escola e dos alunos é um caminho certo para o ensino de literatura, vale ressaltar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho representa o ensejo de transformação no ensino de literatura que se configura hoje na maioria de nossas escolas. A idealização de uma proposta de ensino de leitura literária e escrita criativa foi um grande desafio ao qual nos propusemos, visto que as metodologias utilizadas – sequência básica (COSSON, 2012) e a leitura crítica de Kügler (FANTINATI, 2012) – não eram conhecidas, por isso, foi necessário muita leitura para que pudéssemos desenvolver nosso trabalho.

A nossa pesquisa surgiu em função da falta de espaço reservado à literatura na sala de aula, que tem ficado à margem nas aulas de língua portuguesa em virtude da grade curricular e da má formação de professores, que ao chegarem na sala de aula não se sentem preparados para o trabalho com a obra literária. Desse modo, os alunos encontram-se privados de um direito, pois como afirma Antonio Candido (2004), a literatura é um direito de todo cidadão, uma vez que ela humaniza, faz viver a partir da fabulação. Logo, essa ausência da fantasia e do contato com uma linguagem plurissignificativa, além de dificultar o desenvolvimento da criatividade, prejudica a formação da identidade do nosso educando.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentem a literatura enquanto arte, valorizando seu caráter estético, a realidade da sala de aula ainda é de carência de aula de literatura; as obras oferecidas quase sempre apresentam fins pedagogizantes, “assim a literatura assume uma significação que se confunde com modelos de transmissão de valores e natureza autoritária e normativa.” (ZILBERMAN, 1988, p.116), seguindo uma direção diferente daquilo que propomos e acreditamos, posto que na literatura os saberes giram como afirma Roland Barthes (1989).

Diante dessa realidade, identificamos a problemática que motivou nossa pesquisa, a falta de interesse do aluno pela leitura que tende a refletir nos textos que ele produz, porque a falta de imaginação é algo recorrente nas produções de texto escolares. Para propor uma transformação nessa prática, sugerimos a leitura dos contos fantásticos, a fim de despertar nos alunos novas formas de expressão, permitindo que a fantasia, presente nos textos lidos, pudesse estar presente também em suas produções, para esse fim, escolhemos a obra *Histórias para não dormir*: dez contos de terror, uma coletânea de contos fantásticos e utilizamos a sequência básica de Rildo Cosson (2012), a leitura crítica de Kügler (FANTINATI, 2012) e algumas técnicas sugeridas por Giani Rodadri (1982) em sua gramática da fantasia para a otimização de uma escrita criativa.

Ao iniciarmos esta pesquisa, apontamos alguns questionamentos para tentarmos encontrar o melhor caminho para contribuir com o aperfeiçoamento da leitura e da escrita desses alunos. Agora, com a pesquisa concluída, podemos afirmar que a utilização de uma metodologia como a sequência básica de Cosson (2014) aliada à leitura crítica de Kügler (2012) pode proporcionar esse aperfeiçoamento, posto que conseguimos um bom desempenho durante as oficinas. Salientamos que uma aluna resistiu em assinar o termo de compromisso no início da proposta, pois não tinha interesse em participar da pesquisa; no entanto, ao receber o kit de leitura, mostrou-se bastante envolvida com a leitura dos textos e com o resultado final das oficinas.

A segunda questão acerca da utilização da narrativa fantástica como forma de despertar o aluno-leitor para esse universo mágico das palavras em um texto literário e inseri-lo no mundo da escrita também se confirma. Afirmamos que foi possível desenvolver a criatividade dos nossos alunos em textos que se transformaram em um livro, visto que a narrativa fantástica, por ser surpreendente, “causa prazer ao leitor, na exata medida em que o obriga a repensar o previsível, a aceitar o diferente” (GENS, 2012, p. 57), proporcionando a identificação do leitor com a obra e despertando a competência criativa desse jovem leitor.

Diante disso, retomamos Held (1980) para afirmar que a narrativa fantástica precisa ser apresentada às crianças a fim de despertar-lhes o imaginário, já que a razão e imaginação presentes nos textos constroem-se uma pela outra, portanto, ao oferecermos esses textos e trabalharmos como mediadores no processo de leitura e interpretação, e pudermos conduzir o nosso aluno a uma interrogação lógica por meio da ficção, contribuindo para a “formação harmoniosa de um ser equilibrado e completo.” (HELD, 1980, p. 222).

Nesse sentido, confirmamos que nossos objetivos foram alcançados, pois conseguimos despertar a sensibilidade e a criatividade dos nossos sujeitos da pesquisa diante da familiaridade mantida com a leitura e as atividades de escrita propostas; constatamos que, como ressalta Held, a narração fantástica reúne no ser humano toda uma visão afetiva, animista do mundo; o que vem de encontro ao que também propomos para o trabalho com a literatura em sala de aula que é a relação afetiva, abordada nos capítulos 2 e 4.

Essa relação afetiva faz-se necessária entre o mediador, a obra e o leitor. O professor deve oferecer uma literatura com a qual mantém uma relação afetiva e que poderá manter essa mesma relação com o leitor em formação, logo, aludindo à lição de Larrosa (2000), oferecemos a literatura fantástica como um presente em nossa lição, conforme já descrevemos, e “só se presenteia o que se ama”. Reconhecemos, então, a capacidade de sedução dessas narrativas e do professor que utiliza o afeto para a mediação, que atraíram

nossos jovens leitores e os levaram a pensar a realidade com base na fantasia, contribuindo para a construção de suas identidades.

Vale ressaltar que o afeto foi uma constante nesta pesquisa desde o momento em que ela foi idealizada, visto que é uma relação presente entre as professoras e as narrativas selecionadas, a pesquisadora e a orientadora, assim como as duas e o ensino de literatura. Nós acreditamos que ela pode ser ensinada e a escola é o lugar onde isso precisa acontecer, podemos afirmar que essa relação foi essencial para o êxito do nosso trabalho, ademais asseguramos que a transformação não se deu apenas nos alunos, mas também em nós, o que nos faz continuar acreditando na importância do texto literário na sala de aula.

Dessa forma, atestamos que esse elo afetivo foi concretizado junto aos alunos, pois a cada semana aumentava-se a expectativa acerca do que era proposto, assim como a participação nas oficinas. Percebemos pelas produções como as leituras e as atividades desenvolvidas enriqueceram a linguagem e a criatividade, pois a última produção apresentou vários elementos do universo fantástico que não constavam na primeira. Logo, confirmamos que o trabalho com oficinas proporciona uma ampliação dos conhecimentos e favorece a criatividade.

É importante salientar que, quando nos propusemos a desenvolver esta pesquisa, sabíamos que teríamos dificuldades a enfrentar, uma vez que a escolarização da literatura ocorre muito frequentemente de forma inadequada, como apresentamos no capítulo um. Nas escolas, a literatura perde seu caráter estético, e é utilizada para outros fins, isto é, o texto literário acaba sendo empregado como pretexto para o ensino de língua portuguesa, o que não favorece uma aproximação dos alunos com os livros.

Ademais, deparamo-nos com o problema da infraestrutura: a biblioteca, apesar da hospitalidade de nosso bibliotecário, possui em seu acervo muitos livros didáticos em meio aos literários, o que não beneficia o contato com os livros por parte dos alunos; o laboratório de informática, onde os professores poderiam desenvolver inúmeras atividades de motivação e interpretação, encontra-se sucateado por falta de manutenção o que prejudicou parte do nosso planejamento, mas não impediu que obtivéssemos êxito. Ressaltamos mais uma vez a importância desta pesquisa para compreendermos essas adversidades e planejarmos atividades levando em conta a realidade de nossa escola, assim como repensar essas atividades caso haja algum contratempo.

Diante disso, admitimos que embora a animação com a ferramenta *PowToon* não tenha surtido o efeito esperado, o resultado final de nossa interpretação externa e concretização

da leitura teve um resultado satisfatório, já que a organização dos textos dos alunos em um livro permitiu a experimentação e a autonomia proporcionada pela leitura e pela escrita.

A proposta da pesquisa-ação apresentada nesta dissertação foi desenvolvida durante o 2º bimestre e parte do 3º, do ano letivo de 2018. Estamos cientes de que ela somente aconteceu devido ao nosso trabalho enquanto pesquisadoras, que buscamos um referencial teórico e metodológico para prepararmos atividades que auxiliam na formação de nossos leitores, assim como iniciar um processo de escrita criativa, visto que a criatividade é algo que não encontra lugar dentro da escola, onde somos obrigados a uma “aceleração desagregadora” (MENDONÇA, 2017), mantendo o aspecto criativo em segundo plano devido à grade curricular, muitas vezes inflexível.

Concluimos evidenciando que, como afirma Paulino (2010), o letramento literário é um processo lento e contínuo, no qual o aluno vai construindo seu conhecimento a cada nível proposto com o auxílio do mediador que, como demonstramos no capítulo 4, exerce uma função de andaime ao contribuir para a aquisição e aperfeiçoamento do saber. O que fizemos durante nossa pesquisa foi apenas um primeiro passo para a transformação do ensino de literatura, que necessita de que mais professores se proponham a desenvolver esse tipo de trabalho.

Todavia para que isso se torne possível faz-se necessária uma renovação nas políticas públicas de valorização do professor com o objetivo de oferecer formação qualificada como a que temos acesso no Profletras, oportunizando a um maior número de professores a condição de desenvolver o letramento literário em suas salas de aula para que experiências como a nossa se tornem uma realidade em todas as aulas de literatura.

REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ASSIS, Machado de. O capitão Mendonça. *In*: GUEDES, Luiz Roberto; HAMAYA, Emílio Satoshi. **Histórias para não dormir**: dez contos de terror. São Paulo: Ática, 2009.
- BALAIIO, André. Quem tem medo da literatura fantástica?. *In*: TENÓRIO, Patrícia Gonçalves (org.). **Sobre a escrita criativa**. Recife: Raio de Sol, 2017. p. 45-51.
- BANDEIRA, Pedro. Os cachos da situação. *In*: GUEDES, Luiz Roberto; HAMAYA, Emílio Satoshi. **Histórias para não dormir**: dez contos de terror. São Paulo: Ática, 2009.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt; LEONCINI, Thomas. **Nascidos em tempos líquidos**. Tradução de Joana Angélica D'Ávila Melo. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BESSIÈRE, I. O relato fantástico: forma mista do caso e da adivinha. **FronteiraZ**, São Paulo, v. 3, n. 03, set, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre a educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRASIL, Luiz Antonio de Assis. Prefácio: escrever literatura. *In*: TENÓRIO, Patrícia Gonçalves (org.). **Sobre a escrita criativa**. Recife: Raio de Sol, 2017. p. 12-13
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: documento introdutório. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: documento introdutório. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CADERMATORI, Lígia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMPOS, Humberto de. Os olhos que comiam carne. *In*: GUEDES, Luiz Roberto; HAMAYA, Emílio Satoshi. **Histórias para não dormir**: dez contos de terror. São Paulo: Ática, 2009.

CAMPRA, Rosalba. **Territórios da ficção fantástica**. Rio de Janeiro: Dialogarts Publicações, 2016.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CERTEAU, Michel de. Ler uma operação de caça. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 259-273.

CESERANI, Remo. **O fantástico**. Tradução de Nilton César Tridapalli. Curitiba: UFPR, 2006.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COLASANTI, Marina. **Almofadas e caixinhas ou a necessidade do maravilhoso**. 2015. Texto escrito para conferência no 1º Seminário Brasil Literário, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.brasilliterario.org.br/publicacoes/almofadas-e-caixinhas-ou-necessidade-do-maravilhoso-marina-colasanti/> . Acesso em: 10 dez. 2018.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1993.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Glossário Ceale**. [Belo Horizonte]: Ceale, [20--?]. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 11 abr. 2019.

COSTA, Cristiane Moreira da. **Como está a sua leitura?** Surveymonkey, 2017. Disponível em: https://pt.surveymonkey.com/r/?sm=c1HbTUFwIpkMcI_2B6zbYLRVuxXmGFWjElm0lO0Pc1HyBn CZCLhAm_2FXq7rV_2BTN_2FaU_2FIPq_2BBvQdEkf7VqvMBizeIdUNA_2FpJKjBsj23Bzr8801ZwaH_2BLiaT_2BfrnGiscnzaM5aJB4cwsN8UtX_2BEa1vgg9dkcB6fS3rBIJJw_2B_2FMLIbnM8dUgaz85bV5Q5vi5Gk9d9E61vxMmwt_2F0wtnTfQ_2BbovvZs8Tu6KrR7z9UBB_2Bgr0JtM_3D. Acesso em: 16 fev. 2018.

DIAS, Maria Heloísa Martins. O texto literário: um objeto de prazer. **Guavira letras**, Três Lagoas, v. 14, n. 15, 2012. p. 89-102. Disponível em: <http://www.revistaguavira.com.br> Acesso em: 18 de maio de 2018.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

DURÃO, Fábio Akcelrud. Da intransitividade do ensino de literatura. **Matraga**, Rio de Janeiro. v. 24, n. 40, p. 225-240, Jan/abr. 2017,

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. 2. ed. Rio d Janeiro: Record, 2003.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Ijuí, ano 2, n. 7, p. 19-24, jul./set, 1987.

FANTINATI, Carlos Erivany. **O professor e o escritor: estudos sobre literatura brasileira e leitura**. São Paulo: Editora da UNESP; Assis: ANEP, 2012

FORNARI, Ernani. Por que matei o violinista. In: GUEDES, Luiz Roberto; HAMAYA, Emílio Satoshi. **Histórias para não dormir: dez contos de terror**. São Paulo: Ática, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Arquivo kindle.

FURTADO, Filipe. **A construção do fantástico na narrativa**. [S.l.]: Livros Horizonte, 1980.

FURTADO, Filipe. **O fantástico: procedimentos de construção narrativa em H. P. Lovecraft**. Rio de Janeiro: Dialogarts Publicações, 2017.

GADIOLI, Igor. Leitura de prosa e poesia: alimentando a escrita criativa. In: TENÓRIO, Patrícia Gonçalves (org.). **Sobre a escrita criativa**. Recife: Raio de Sol, 2017. p. 148-156.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ANDRADE, Paulo Fonseca (org.). **As literaturas infantil e juvenil... ainda uma vez**. Uberlândia: GpEA; CAPES, 2013.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. A literatura fantástica: gênero ou modo? **Terra roxa e outras terras: Revista de Estudos Literários**, [S.l.], v. 26, p. 1-130, dez. 2013. ISSN 16782054

GAMA-KHALIL, Marisa Martins *et al.* Chapeuzinho vermelho: visão e contravisão de a psicanálise nos contos de fadas, de Bruno Bettelhem. **Revista Alere: Núcleo Estudos da Literatura de Mato Grosso Wladimir Dias-Pino Programa de Pós-graduação em estudos literários - PPGEI**, Tangará da Serra, n. 2, p. 37-51, dez. 2009. (Anual).

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. O discurso e a diegese do fantástico: o *plus ultra* da singularização. In: SANTOS, Luciane (org.). **Reflexões sobre o insólito ficcional**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019. No prelo.

GARCIA, Flávio; BATALHA, Maria Cristina (org.). De fantásticos a fantástico: passeios pela ficção do insólito. *In*: SANTINI, Juliana (org.). **Literatura, crítica, leitura**. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 157-176.

GENS, Rosa. Mistério e Terror. *In*: GREGORIN FILHO, José Nicolau (org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Ed. Mundo Mirim, 2012. p. 57-64.

GLEIZER, Marcos André. **Espinosa & a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, data. [Arquivo kindle](#).

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GREGORIN FILHO, José Nicolau (org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Ed. Mundo Mirim, 2012.

GROPPO, Luis Antonio. A juventude como categoria social. *In*: GROPPPO, Luis Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas** Rio de Janeiro: DIFEL, 2000. p. 7-27.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980. Tradução de Carlos Rizzi.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. *In*: LIMA, Luiz Costa (org. e trad.) **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132

JACOBS, W. W. A mão do macaco. *In*: GUEDES, Luiz Roberto; HAMAYA, Emílio Satoshi. **Histórias para não dormir: dez contos de terror**. São Paulo: Ática, 2009.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: LIMA, Luiz Costa (org. e trad.) **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-62

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. *In*: LIMA, Luiz Costa (org. e trad.) **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 63-82

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. v. 36. (Série Temas)

JOUE, Vincent. **Por que estudar literatura?** (Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 167 p.

KING, Stephen. **Sobre a escrita: a arte em memórias**. Tradução de Michel Teixeira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

KLEIMAN, Angela. Texto e Leitor. **Aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Angela.. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KOTHE, Flávio. Aventuras e desventuras. *In*: KOTHE, Flávio. **Narrativa trivial**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994, p.13-52

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. *In*: **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

O ABECEDÁRIO DE EDUCAÇÃO. Publicado por Adriana Fresquet. Rio de Janeiro: [s.n.], 2016. 1 vídeo (1h 10m). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>. Acesso em: 22 de outubro de 2017.

LARROSA, Jorge. **O abecedário de educação**. Vídeo produzido por FRESQUET, Adriana. Rio de Janeiro, 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>. Acessado em 22 de outubro de 2017.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2011. Arquivo Kindle.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos: coletâneas em Serviço Social**, Porto Alegre, n. 2, p. 115-130, 2004.

LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LINS, Elba. A escrita criativa: dando asas à minha prosa e novas formas à poesia. *In*: TENÓRIO, Patrícia Gonçalves (org.). **Sobre a escrita criativa**. Recife: Raio de Sol, 2017. p. 106- 117.

LOVECRAFT, Howard Phillips. **O Horror sobrenatural na Literatura**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 2007.

LOVECRAFT H. P. O vento frio. *In*: GUEDES, Luiz Roberto; HAMAYA, Emílio Satoshi. **Histórias para não dormir: dez contos de terror**. São Paulo: Ática, 2009

MACHADO, Ana Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Escolhas literárias em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica editora, 2009.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDONÇA, Fernando de. Experiência de criação literária: da sala de aula ao clube de leitura criadora. In: TENÓRIO, Patrícia Gonçalves (org.). **Sobre a escrita criativa**. Recife: Raio de Sol, 2017. p. 118-128.

MICHELLI, Regina. Contos fantásticos e maravilhosos. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau (org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Ed. Mundo Mirim, 2012. cap. 2. p. 26-56.

SANCHES NETO, Miguel. O lugar da literatura. **Guavira letras**, Três Lagoas: v. 14, n. 15, p. 43-56, 2012. Disponível em: <http://www.revistaguavira.com.br>. Acesso em: 18 de maio de 2018.

OLIVEIRA, Raquel Trentin. Literatura? Pra quê?/ Literatura for what? **Guavira letras**, Três Lagoas: v. 14, n. 15, p. 79-88, 2012. Disponível em: <http://www.revistaguavira.com.br>. Acesso em: 18 de maio de 2018.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (org.). **Teoria da Literatura na escola**: atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992.

PAULINO, Graça *et al.* (org.). **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

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

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

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

PONDÉ, Glória. Oficina literária e pedagogia. In: PONDÉ, Glória. Oficina literária e pedagogia. **A literatura na escola**: uma questão de gêneros [20--]. Ensaio disponível em: <https://demos.soyuz.com.br/sz-sesisenai-revistaponto/materias/educacao/oficina-literaria-e-pedagogia/>. Acesso em: 08 jan. 2019.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

QUIROGA, Horácio. A galinha degolada. In: GUEDES, Luiz Roberto; HAMAYA, Emílio Satoshi. **Histórias para não dormir**: dez contos de terror. São Paulo: Ática, 2009.

ROCHA, Ruth. Imaginação, criatividade, escola. In: RODARI, Giani. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antônio Negrini, direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982. p. 9-10

RODARI, Giani. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antônio Negrini, direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAKI. Sredni Vashtar. *In*: GUEDES, Luiz Roberto; HAMAYA, Emílio Satoshi. **Histórias para não dormir**: dez contos de terror. São Paulo: Ática, 2009.

SIERRA, Carlos Henrique. A dificuldade da escrita e o prazer do criador. *In*: TENÓRIO, Patrícia Gonçalves (org.). **Sobre a escrita criativa**. Recife: Raio de Sol, 2017. p. 77-92.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999b.

SOARES, Magda. O jogo das escolhas. *In*: MACHADO, Maria Zélia Versiane *et al* (org.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009. p. 19-31. (Coleção literatura e educação).

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Autêntica. Arquivo kindle.

TAVARES, Bráulio. **O que é ficção científica**. São Paulo: Brasiliense S.A., 1986.

TELLES, Lygia Fagundes. A caçada. *In*: GUEDES, Luiz Roberto; HAMAYA, Emílio Satoshi. **Histórias para não dormir**: dez contos de terror. São Paulo: Ática, 2009.

TENÓRIO, Patrícia Gonçalves. Vida: uma experiência criativa. *In*: TENÓRIO, Patrícia Gonçalves (org.). **Sobre a escrita criativa**. Recife: Raio de Sol, 2017. P. 195-211.

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

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Versão brasileira a partir do espanhol: Digital Source. México: Premia editora de livros, 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. *IN*: BONNICI Thomas; ZOLIN Lucia Osana (org.). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: UEM, 2004.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, dez. 2009. (Semestral).

APÊNDICES

Apêndice A

Como anda sua leitura?

1. Você costuma ler livros?

☐

sim

☐

não

☐

às vezes

☐

nunca

☐

só o que a professora manda

Outro (especifique)

2. Seus pais costumam ler livros? w

☐

Sim.

☐

Não

☐

Às vezes

Outro (especifique)

3. Que tipo de livro/textos você costuma ler?

4. Que tipo de livros/textos seus pais costumam ler?

5. Você frequenta a biblioteca da escola?

☐

Sim

☐

Não

☐

Às vezes

Outro (especifique)

6. Você tem aulas de literatura na escola? Comente um pouco sobre elas.

7. Que tipo de Literatura você mais lê?

☐

poesia

☐

aventura

☐

amor

☐

fantástica

☐

Outro/ especifique

☐

Outro (especifique)

8. O que você considera que seja uma ficção fantástica?

9. Você tem contato com a ficção fantástica

☐

Sim

☐

Não

☐

Às vezes

10. Onde é mais comum seu contato com o fantástico?

☐

Livros

☐

Filmes

☐

Séries

☐

Jogos eletrônicos

☐

Outro (especifique)

SurveyMonkey, 2017.

Apêndice B – Questões para o diário de leitura.

PARA COMPOR SEU DIÁRIO DE LEITURA	
Siga as orientações que seguem para acompanhar e descrever diariamente sua mágica viagem pelo mundo das palavras que lhe será apresentado em nossas aulas de Literatura.	
✚	O que você sentiu ao ler o texto? Como você se identificou com o texto? Fale sobre suas reações a leitura e de exemplos da história, de(s) passagens que causaram isso em você.
✚	Registre o que o texto lhe trouxe de mais interessante, seja em relação à forma, seja no que se refere ao conteúdo. Sinta-se livre para registrar aquilo que mais despertou a sua atenção.
✚	O que o texto significa para você? Aponte possíveis dúvidas sobre o que leu. Se não compreendeu algo, comente o que foi e por quê. Também pode fazer questionamentos. Pode dirigir perguntas ao narrador da história. Manifeste, caso queira, discordâncias em relação à história, seja como é contada, os personagens, a linguagem etc. Sinta-se livre para comentar aquilo de que discorda;
✚	Quais são suas reflexões sobre o texto lido?

Fonte: material elaborado pela professora pesquisadora

Apêndice C – QUESTÕES DE LEITURA



<https://conselheiroacacio.wordpress.com/2008/09/24/a-pata-do-macaco-w-w-jacobs/>

01) Quem são as personagens do conto e em qual lugar a história acontece?

02) O espaço onde a narrativa se desenvolve sugere o quê?

03) Em que momento da história percebemos uma mudança em seu enredo? Em caso afirmativo, descreva essa/s mudança/s.

04) Qual(is) passagem(ns) sugerem angústia, medo no leitor? Essa angústia também acomete as personagens da história? Qual(is)?

05) Considerando a leitura do texto, o que existe de real e de ficção na história?

06) O texto nos oferece um objeto de poder, a mão do macaco. Que outras histórias você conhece que também tem objetos de poder?

07) Qual foi a consequência dos pedidos feitos pelo personagem ao objeto de poder que lhe foi oferecido na história?

08) Por que esses objetos são tão fascinantes? Em nossa realidade atual, um objeto assim seria cobiçado? Justifique.

09) Caso você encontrasse um objeto assim, o que pediria?

Apêndice D- QUESTÕES DE LEITURA

A CAÇADA – Lygia Fagundes Telles



Fonte: <https://nuhtaradahab.wordpress.com/2010/01/24/lygia-fagundes-telles-a-cacada/> acessado em 20 de abril de 2018.

01) O que sugere o título do texto lido? Você daria outro título a esse texto?

02) Quais são os sentidos sugeridos pelo título do conto? Isso se confirma ao longo do texto? Justifique.

03) Quais são os dois espaços principais que aparecem no texto? Como se caracteriza cada um deles?

04) O que é real e o que é imaginário no texto lido? Comprove com trechos do texto. Há a possibilidade demarcar limites entre real e imaginário?

05) Em que momento começam as dúvidas e angústias que afligem a personagem principal da história?

06) Quais são as suposições que o personagem protagonista faz sobre sua participação na caçada?

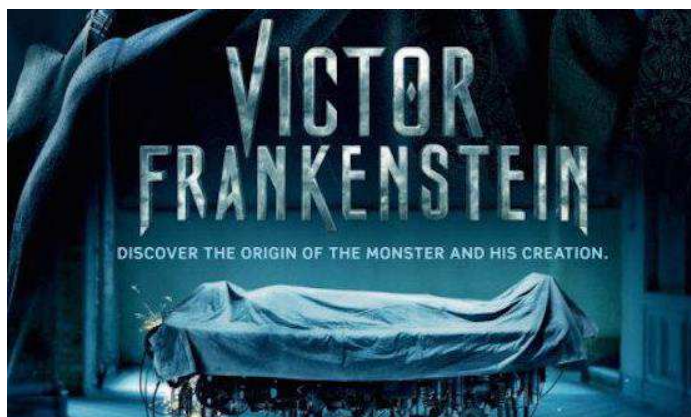
07) Como a morte é sugerida no texto lido?

08) No antiquário há uma imagem de São Francisco. Você sabe quem foi São Francisco? Caso não saiba, faça uma pesquisa e explique o que essa imagem pode representar para a história?

09) O final do texto é surpreendente? Por quê?

Apêndice E - QUESTÕES DE LEITURA

Contos e filme “Viktor Frankenstein”



Fonte: www.radioonlinehits.com/noticias-detalle.php?id=2536

- 01) Relacione a temática do filme *Frankenstein* com os contos *Vento frio* e o *Capitão Mendonça*.

- 02) Escreva no quadro abaixo as semelhanças e as diferenças que você consegue verificar entre o filme e os contos.

FRANKENSTEIN X VENTO FRIO

SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS

FRANKENSTEIN X CAPITÃO MENDONÇA

SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS

03) Qual foi a motivação dos personagens apresentados nas histórias lidas e no filme a desenvolverem seus projetos de criação?

04) Qual a sua opinião a respeito da atitude desses criadores?

05) Você acredita que haja alguma relação entre os contos, o filme e essas pesquisas genético-científicas que estão sendo desenvolvidas nas últimas décadas? Em caso afirmativo, comente essa relação.

Apêndice F – autoavaliação

AUTOAVALIAÇÃO DO PARTICIPANTE DO PROJETO

Q1 – Fui participativo nas leituras e atividades propostas (interpretação, diário e produções textuais)? Por quê?

Q2 – Como eu posso responder a questão sobre o que é uma ficção fantástica depois das leituras?

Q3 – Gostei dos contos propostos para a leitura? Despertaram meu interesse para ler outros?

Q4 – Apreendi com esse trabalho desenvolvido, ou seja, as leituras foram importantes para a produção final?

ANEXOS

Anexo A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada "O universo fantástico – uma experimentação para o letramento literário", sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil e Profa. Cristiane Moreira da Costa.

Nesta pesquisa, nós estamos buscando compreender como estratégias de letramento literário permitem ao aluno compreender e envolver-se com a arte literária a partir de contos fantásticos compreender e envolver-se com a arte literária a partir de contos fantásticos, criando uma animação para os mesmos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Profa. Cristiane Moreira da Costa, em turma de oitavo ano do Ensino Fundamental II, turno vespertino, da CPMG – Dr. Pedro Ludovico, escola onde o (a) aluno (a) estuda.

Na participação do(a) menor, ele(a) produzirá um texto, no início e no final da pesquisa, sobre o que seria o fantástico para você e, durante o processo, participará de oficinas de leitura de uma obra literária com dez contos fantásticos e atividades que serão aplicadas nas aulas de literatura.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a), porém, há risco de identificação, que será mínimo. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade do (a) menor será preservada.

O (a) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em direcionar as aulas de literatura para atividades sobre duas obras literárias. Os riscos consistem em direcionar as aulas de literatura para atividades sobre uma obra literária. Desse modo, cientes de que nenhum trabalho de pesquisa está imune a riscos, sendo a aplicação de tais atividades, realizada pela professora pesquisadora nas aulas de literatura, entendemos que os alunos que participarem dela não estarão vulneráveis a eles. Ponderamos que o risco mínimo que você pode correr corresponde a sua identificação como participante da pesquisa, o que contraria a Resolução CNS 466/12. Neste contexto, enquanto responsáveis por esta pesquisa, nos comprometemos a manter em total sigilo a sua identidade. Para isso, utilizaremos siglas para identificá-lo, não tiraremos fotos e, mesmo com uma publicação deste trabalho, sua identidade será preservada. Como essas atividades referem-se à área de conhecimento já presente no currículo dos oitavos anos, não haverá danos aos estudantes. A pesquisadora utilizará como método a observação das oficinas e anotações da participação e desenvolvimento dos alunos em diário de campo e arquivamento em portfólios que, ao final, servirão para análises e avaliações dos resultados obtidos. Tais avaliações serão realizadas de modo sigiloso, de forma a não causar quaisquer danos por constrangimento.

Em relação aos benefícios que a pesquisa trará, podemos citar a colaboração para a prática pedagógica e o desenvolvimento das capacidades descritivas e literárias do aluno; a oportunidade de participarem de oficinas elaboradas especialmente para o desenvolvimento desta pesquisa.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Cristiane Moreira da Costa pelo telefone (64) 3651-5505 (contato profissional) ou pelo endereço Av. Lázaro Xavier, 108, Centro, Quirinópolis GO, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal de Uberlândia (Av. João Naves de Ávila, 2121 – Santa Mônica, Uberlândia/MG). Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Quirinópolis, 18 de abril de 2018...

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____, consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada "O universo fantástico – uma experimentação para o letramento literário", sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil e Profa. Cristiane Moreira da Costa.

Nesta pesquisa, nós temos como objetivo desenvolver estratégias de leitura literária para que o aluno possa compreender e envolver-se com a arte literária a partir de contos fantásticos, criando uma animação para os mesmos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Profa. Cristiane Moreira da Costa, em turma de oitavo ano do Ensino Fundamental II, turno vespertino, da CPMG – Dr. Pedro Ludovico, escola onde você estuda, você tem um tempo para decidir se quer participar conf. item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016.

Na sua participação, você responderá a uma pesquisa para sondagem do seu conhecimento sobre literatura, produzirá um texto, no início e no final da pesquisa, sobre o que seria o fantástico para você e, durante o processo, participará de oficinas de leitura de uma obra literária com dez contos fantásticos e atividades que serão aplicadas nas aulas de literatura. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado, porém, há o risco de identificação, que será mínimo. Os riscos consistem em direcionar as aulas de literatura para atividades sobre uma obra literária. Desse modo, cientes de que nenhum trabalho de pesquisa está imune a riscos, sendo a aplicação de tais atividades, realizada pela professora pesquisadora nas aulas de literatura, entendemos que os alunos que participarem dela não estarão vulneráveis a eles. Ponderamos que o risco mínimo que você pode correr corresponde a sua identificação como participante da pesquisa, o que contraria a Resolução CNS 466/12. Neste contexto, enquanto responsáveis por esta pesquisa, nos comprometemos a manter em total sigilo a sua identidade. Para isso, utilizaremos siglas para identificá-lo, não tiraremos fotos e, mesmo com uma publicação deste trabalho, sua identidade será preservada. Como essas atividades referem-se à área de conhecimento já presente no currículo dos oitavos anos, não haverá danos aos estudantes. A pesquisadora utilizará como método a observação das oficinas e anotações da participação e desenvolvimento dos alunos em diário de campo e arquivamento em portfólios que, ao final, servirão para análises e avaliações dos resultados obtidos. Tais avaliações serão realizadas de modo sigiloso, de forma a não causar quaisquer danos por constrangimento.

Os benefícios serão a colaboração para a prática pedagógica e o desenvolvimento das capacidades descritivas e literárias dos educandos com base na interação entre leitor e texto literário.

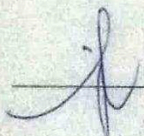
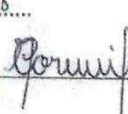
Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Cristiane Moreira da Costa pelo telefone (64) 3651-5505 (contato profissional) ou pelo endereço Av. Lázaro Xavier, 108, Centro, Quirinópolis GO, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal de Uberlândia (Av. João Naves de Ávila, 2121 – Santa Mônica, Uberlândia/MG).

Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Quirinópolis, 18 de abril de 2018.

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Anexo B

O festival dos animais

A floresta estava maluca, todos os animais estavam loucos porque uma das principais bandas iam cantar no festival de começo de primavera, foi uma reunião para o festival, como estava um rio de motor qualquer um, todos que estavam organizando o festival estavam com roupas bem fofinhas, a raposa que se chamava Sarah estava organizando o festival, ela era muito amiga do tigre Leopoldo e ele era o guitarrista da banda que ia tocar na floresta, a banda se chamava os animais.

Nesse dia chegando o dia do festival estava chegando, a banda os animais tinham que desmarcar a apresentação no festival.

Porque ia tocar na abertura dos jogos de primavera no Estados Unidos, a raposa estava louca, ela não sabia quem chamar, ela pensou na ratinha Camila Calda mas lembrou que ela estava em sua turnê, pensou no cachorro Suam Santana, mas ele não tinha mais com aquela fama toda, e assim ela foi pensando, mas todos tinham shows marcados, então foi que ela lembrou que na floresta Kinbridge, tinha um cachorro Arche e a gata Verônica, então ela ligou para a empresa vizinha dele que se chamava Derby, então o show do festival quem ia tocar seria Arche e Verônica.

O dia chegou, Arche estava na guitarra e Verônica cantando, o show saiu uma maravilha, todos amaram o show e foi assim que a primavera começou em Kinbridge.

Anexo C

O Tigre e o Guitarrista

Em um belo dia, um tigre está andando pela floresta, até que ele parou em frente de uma loja de instrumentos, e viu uma linda guitarra lá dentro. Ele decidiu comprar, mas não tinha dinheiro suficiente para comprar, então ele ficou pensando em como conseguir dinheiro, até que ele lembrou de que ele tinha um amigo que era músico. Então, o tigre falou com ele e pediu para ele ensinar a tocar guitarra. Então, o tigre ficou lá o dia todo, aprendendo a tocar guitarra, e quando ele chegou em casa, ele começou a tocar a guitarra que ele queria.

Em casa, o tigre tentou de tudo o que pôde para conseguir a guitarra, mas não sabia como tocar. Então ele foi para a loja de instrumentos e falou com o dono. Ele falou que queria comprar a guitarra, mas não tinha dinheiro. Então o dono da loja falou que ele poderia ensinar o tigre a tocar guitarra. Então o tigre ficou lá o dia todo, aprendendo a tocar guitarra, e quando ele chegou em casa, ele começou a tocar a guitarra que ele queria. No dia seguinte, o tigre falou com o dono da loja e falou que ele queria comprar a guitarra. Então o dono da loja falou que ele poderia ensinar o tigre a tocar guitarra. Então o tigre ficou lá o dia todo, aprendendo a tocar guitarra, e quando ele chegou em casa, ele começou a tocar a guitarra que ele queria.

Um certo dia, ele foi ao trabalho e viu um cartaz colado na parede. O cartaz dizia: "Buscando guitarristas para tocar em uma banda chamada 'Explorers do Bicho'". Tinha vários requisitos, pianista, baterista, baixista e guitarrista.

Esse bando ficou famoso na cidade inteira, ficando cheio de fãs querendo conhecê-lo. Então o tigre que era economista para comprar uma simples guitarra, ficou com sua guitarra.

Anexo D

Tigre - Tigre x Guitarra

O Tigre e a guitarra.

Em um belo zoológico, havia vários animais diferentes espécies!

E lá, havia, entre todos esses animais, um Tigre, esse urso era, conseguir tocar guitarra, mas seus amigos zombavam dele por que ele tocava mal.

Mas ele não desistia, tocava, ou tanto, ou tocar sua guitarra o dia todo, porque amava e amava tocar, até que ele pegou o flúte e começou a tocar, e seus amigos ficaram de boca aberta, pois eles achavam que não era possível, que Tigre tocasse, pois no começo ele não sabia nem pegar na guitarra.

E seus amigos impressionados, ao som da guitarra, ficavam escutando seu amigo tocar.

As pessoas que iam no zoológico, viam o Tigre e falavam umas para as outras o Tigre ficou o animal mais famoso do zoológico.



Anexo E

Uma aventura de outro mundo

Em um zoológico vivia uma bela e rara tigresa branca batizada de Talia pelos funcionários do zoológico. Talia, com sua mãe e dois tigrinhos de Bengala e tinha a idade de um ano e onze meses, sendo que um tigre atinge a idade adulta com dois anos.

Em um dia de forte tempestade, Talia e os outros tigres de zoológico estavam muito apavorados. Então, um furacão se abateu no chão e dele saiu uma luz, Talia estava muito curiosa e então ela chegou mais perto para vê-la dentro.

Talia foi levada para outro mundo, um mundo cheio de montanhas, cachoeiras, plantas e raras maravilhas. Lá encontrou um belo pegaso (animal alado) logo se tornaram amigos, mas Talia estava triste, então Ziggo o pegaso lhe perguntou:

- Por que você está tão triste?
Talia respondeu:
- Estou com saudades da minha família, eu queria reencontrá-los, mas não sei como voltar.
Então Ziggo respondeu:
- Eu sei como voltar para seu mundo, meus avós não puderam voltar por cá! Você tem que ir até a montanha da guitarra, lá tem uma caverna do Retorno, onde você tem que tocar a guitarra de cristal. Mas tem cuidado pois a montanha é guardada pelo dragão de gelo. Mas ela foi mesmo assim, e enganou o dragão e conseguiu tocar a guitarra de cristal.
Então Thau, né? Talia respondeu Ziggo:
- Thau. (chorando)
Talia entrou no portal e quando percebeu, estava deitada como se tivesse sido um sonho.
E ficou esperando até outra tempestade, um ano depois outra tempestade aconteceu, desta vez ela leva todos da sua família e se reencontra com Ziggo e ela viveu pra sempre em um mundo que não se envelhece.

Anexo F

Após o homem ter caído ao chão, rapidamente Sra. White correu para tentar acordar o homem quando viu que não tinha mais jeito viu que Sr. White já estava gelado e quando Sra. White perguntou ao assistente

- O que aconteceu com ele? disse Sra. White.

- Eu só fiz meu trabalho! respondeu o homem.

- Agora me entregue a mão do macaco! disse o homem.

Sra. White falou:

- Espere... Alguns tempos mais pedidos disse Sra. White.

O homem então disse:

- Então faça seus pedidos para que você possa me entregar a mão! disse o homem.

E então Sra. White rapidamente fez os seus pedidos que res-ponderam seus pedidos foram.

- Meu pedido é que aconteça comigo o mesmo que aconteceu com meu filho e meu esposo.

Seu segundo pedido foi que:

- Meu terceiro pedido é que após minha partida, a mão do macaco seria queimada no fogo.

E assim foi feito, o homem ficou furiosamente bravo, mas ele não podia fazer mais nada e então se despatifeou em meio

as fumaças e assim foi queimada a maldição da mão do macaco.

Anexo G

Continuação da Parte II

A Sra. White em choque tentou levantar seu marido dormindo, por sorte a sargenta morris estava por perto e fez-se a ajudar a senhora. Ela contou o que havia acontecido com sua filha, após a sargenta morris perguntou:

— O que aconteceu? — perguntou a Sargenta morris

— Meu filho está falecido — respondeu a Sra. White chorando.

E assim ela explicou tudo ao sargenta. Após isso a Sra. White acordou estonteada.

O Sargenta assim como a carol já sabia que a causa disso foi a consequência da perda da Sra. White.

— Eu sei sobre as consequências! — disse a sargenta

— Eu sei, se tivesse estado Herbert ainda estaria conosco — relatou tristemente a Sra. White

— Seu filho não está descomando em paz! — Concluiu a Sargenta.

— Como assim? — perguntou a Sra. White.

— Quando uma pessoa morre por causa da falta de misericórdia, uma pessoa não fica em paz, pois o Deus da morte os aguarda! — falou a sargenta como um tom assustador

— Não há nada que podemos fazer? — pergunta a Sra. White se lamentando.

O Sargenta morris respondeu que tinha um ritual e que poderiam convencer o Deus da morte a liberar. E assim fizeram, passaram o dia todo procurando a porta da macada pois Herbert estava guardado.

Assim que estava tudo pronto a sargenta pediu para que mantivessem respeito para que ele não os leve para a cidade dos mortos.

Então começaram a fazer o ritual, deram as mãos, jogaram a porta da macada no fogo e recitaram palavras atropadas. Assim que acabou morris ordenou que todos fechassem os olhos e assim ficaram, logo depois um silêncio assustador que foi quebrado por uma voz grave, firme e assustadora.

— Quem ousa me despertar!? — O Deus da morte gritou estrondosamente.

Os sargento Amoris sussurrou

— Cuidem-se — falou bem baixinho para a si

— Vem morte, eu desejo ver meu filho, Kerbet White

— Vocês sabem que é fácil assim!! — Responde a Deus da morte.

Logo depois a senhora White abre as alas gritando "Onde está meu filho". Ela vê a morte e começa a chorar em silêncio e angustiosamente.

— Você está bem Sr. White? — Perguntou o sargento a-
pós.

Ela não responde.

— Ela não devia ter aberto as alas! — Vacilou a morte.

— Libere meu filho e devolva a alma de minha esposa — gr-
ta a Sr. White.

— Como vocês são as primeiras a me acusarem em os
deixei uma chance. Se vocês responderem uma chamada certo eu posso
que vocês poderiam, mas se estarem em linha a alma das três.

— Acertamos — falou o sargento.

— São três irmãos, um irmão já era bem velho e doente,
já nasceu, o último irmão ainda não nasceu. Qual são?
ficaram muito tempo parada até que conseguiram achar a
morte.

— Passado, Presente e Futuro — gritou a Sr. White.

A morte caminha com seu scudo, devolveu a alma
da Sr. White e liberou o seu filho.

A casa escuta em um sussurro nas aberturas "Obrigada,
a culpa não é de vocês, mas agora para descansar em paz."

Assim a morte desaparece e todos sabem que Kerbet
está em paz.

Anexo H

Sr. White acordou assustado, mas logo se acalmou, foi procurar Sra. White, para contar sobre o terrível paralelo que teve.

- Mamãe, a senhora não vai acreditar no paralelo horrível que eu tive esta noite - disse a filha, quando chegou a Sra. White sentada do lado de fora da casa. - Um homem veio a nossa casa representando "Maul & Meggins", dizendo que Herbert tinha sido apenado por uma máquina, e que em consideração aos serviços de nosso filho, "Maul & Meggins" iriam nos presentear com duzentas libras, a mesma quantia que pedimos para aquela pata de... - parou de falar quando percebeu que a esposa começara a chorar.

- Não foi um paralelo papai - disse ela com os olhos cheios de lágrimas. - É real, o nosso Herbert se foi.

- Depois disso, Sr. White começou a chorar, não acreditando no que estava acontecendo, estava prestes a pedir a mão de macaco, para pedir seu amado filho de volta, quando Sra. White tomou a ele mão da moçada, e jogando no fogueiro para queimar, e assim, nunca mais sei nada novamente.

Anexo I

O casamento daida começou a girar,
inquiete e garato do m & m mau, roncando,
a mãe, pegou o sol e a mãe de maca-
le quem eu bla ardeu o filho e o corpo
rinos no manto, tipo clon, beito ou cora.

1) tempo passa e a moça já estava com 10 anos e viu o saldo e o rearmamento

- Foi seu marido fez algum pedido? - Na verdade.

6. mega channels dig:

- Signe e nome as partes consequentes do 2. membro

- Eu disse que havia consequências:-

- En sua sala, que eram dois com-
partimentos - de um Sr. White

- Eu perdi minha esposa e filha também.
Vai quem vai a mãe?! - Indagou o sold.

- Joana A. quer-meio - disse o Sr. White

- Muito bem e a recompensa? - pergunta.

- Sim! Não quero nem nascer de novo -
mas não a mim, mas a mim, com as minhas

1- Proclitus vir - olivae. 9 maldoles

- Jökull - divisa a noroeste, com o rio
- glaciares estão presentes.

09/05/11

Chegando em casa a Sr. White foi
para a lavanderia, momento em que o cão
liliputiano, mais as mãos de Maria caíram
da lavanderia, ela olhou e pensou consigo:
"eram perdidos os 3 pedidos", lembrando
que faltava 2 pedidos, foi fazer um pedido e
fez outro.

"deseja que meu filho volte"

Uma fêmea de novo, pelo, cora e uirna,
branca, mamaria, nap, dormente porco,
falta pelo, cora, e, uirna, um macho
transparente, cora, um pontuando, cora 3 de
duas. Ratos disse:

- Não posso trazer alguém morto a vida,
mas posso dar-lhe vida.

Anexo J

1º DIA DE LEITURA

___/___/___



Conto: A mão do macaco

achei o conto bem interessante,
 gosto desse tipo de história, com
 suspense. O conto me fez ter
 muitas dúvidas, como: Por que
 o pai não queria ver o filho de
 novo? Será que era mesmo o
 filho que estava no caso? Se o filho voltasse,
 estaria todo machucado ou normal? Qual
 foi o último pedido do Dr. White? Essas
 e algumas outras dúvidas que o conto
 deixou no ar, deixei de ainda mais legal
 para quem vai ler. Eu me identifiquei mais ou
 menos com o texto, me identifiquei com o suspen-
 so, gosto de histórias assim, mas o assunto é
 história em si, não me chama muita atenção.
 gostei de ler o conto e gostei da história, mas
 não é minha preferência. Eu não sei explicar
 bem, porque acho que não tem ao que eu não gos-
 tei do conto, eu também gostei.

Anexo K

1º DIA DE LEITURA

09/09/18



• Agora tenho "A mão da marca" e senti um ar de mistério que me indetifiquei com o modo das personagens. Eu senti pena quando a Gen e a Gen White saíram com o resto de seu filho e que isso foi pela amuleto. No final da história quando a Gen White desce seu filho novamente e logo no final se passam episódios de suspense sobre o caso, eu fiquei um pouco ansiosa e o fato de o texto não me dar um final definitivo deixa um ar de mistério e isso me deixou realmente curiosa.

• Eu acho muito interessante o fato da história ser de suspense e me despertou - me a ler a partir do momento que a mão da marca entra na história, pois dali em diante a coisa fica mais interessante.

• As minhas opiniões são: é um texto de suspense e fantasia que é muito bom, mas eu não entendo como isso, a Gen White poderia ter desistido que o amuleto nunca tivesse se ido, assim ela não teria poder para se defender, porque uma coisa se nunca tivesse ido as coisas não se resolveriam e que era o caso Robert não teria morrido. O texto poderia ter um final diferente se ele não tivesse desistido e não teria poder para se defender. O que é o texto sobre a Gen White? "Robert estava em casa?" "O que foi o primeiro episódio da Gen White?" "Robert estava em casa?" "Robert estava em casa?" "O que aconteceu com a Gen White depois deste episódio?"

• Este é um texto que despertou vontade de ler, descei um pouco a curiosidade, mas dependendo do assunto não seria muito difícil falar sobre uma mesma história porque esse texto ficaria um pouco.

Anexo L



1º DIA DE LEITURA

/ 1907 / 01 / 30 400 90

- Senti um suspense muito excessivo
- ao decorrer da minha leitura
- eu fiquei com raiva e tenore, aládim é um tipo de história que também me causa suspense

- Deu mais no despertar a atenção a pensar de ser um texto que não é realidade, foi a forma em que o texto foi elaborado.
- Nada

Anexo M

Donkey

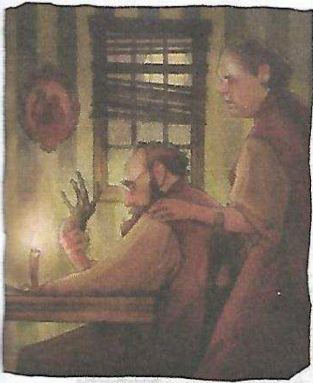
Uma aventura fantástica

Quatro amigos foram fazer um trabalho de ciências na casa de Guilherme. João foi embora de tarde, no caminho encontrou um cachorro e ligou para seus amigos, para ajudá-lo a fazer uma arapuca. Ele andou mais e encontrou um anel, então ele começou a correr, para ninguém pegar seu novo anel, mas o cachorro correu e pegou um anel em seu machucador. De modo, apareceu um porco que começou a conversar com João. Quando estava voltando para casa, Pedro apareceu e roubou o anel de João, saiu correndo em direção a floresta e no meio do caminho encontrou um urso, entrou em desespero deixando o anel cair, correu até achar uma casa cheia de armas. Oliver, o dono da casa, achou o anel, ele estava voltando de uma casa, observou bem o anel e percebeu que era o anel que ele havia perdido, entrou em sua casa e se depôs com Pedro, quando Pedro saiu espelha mágica, como desculpa, Pedro disse que estava com fome e foi em direção a uma cozinha, no meio do caminho caiu em uma arapuca que Oliver tinha preparado, mas logo se voltou. Guilherme estava jogando bola perto de um lago e com um chute desajeitado, mandou a bola para dentro do lago. Percebeu algo estranho, pois sua bola deveria ter ficado boiando nas águas, mas ela entrou

malas e não voltou. Guilherme já havia ouvido uma vez uma história de um portal que ficava por aquelas redondezas, decidiu desfrutar-se era com ele um portal e pulou no lago, atravessando ele e caindo em um lugar cheio de monstros, mas por sorte de lembrou que estava com seu estilingue mágico, que era capaz de matar qualquer criatura maligna. Depois de matar todos os monstros, mas muito cansado, foi ver o que mais havia naquele misterioso lugar. Então, depois de caminhar um pouco, achou um espelho, que dentro havia um peixe capaz de realizar desejos, ele desejou matar por ela, mas quando o portal de volta se abriu, outros monstros apareceram e entraram nele. Guilherme entrou rápido no portal e quando chegou na margem do lago, logo saiu correndo, mais pra frente encontrou um rio mágico que era protegido por um urso, de lá apareceu mais um balão, e dentro dele havia um líquido venenoso, Guilherme teve a ideia de usar esse líquido para matar os monstros, mas não sabia como destruir o urso que protegia o rio. De nada apareceu um passarinho falante disposto a ajudá-lo, disse que era cantor e iria cantar uma de suas músicas para destruir o urso, Guilherme aceitou a ajuda e ligou para sua irmã Angelina, pedindo que fosse até onde ele estava, e que trouxesse seu arco e flecha. Um tempo depois, Angelina chegou e o plano começou, o passarinho ficou cantando em volta do urso,

que ficou impressionado com o canto, então se levantou e foi procurar de onde tal música estava vindo, Guilherme e Angelina pegaram alguns balões e saíram a procura dos monstros. No caminho encontraram uma chave e um anel, que Guilherme desconfiou que fossem do arquero que Pedro havia comentado com ele. Como os balões eram grossos, não estourariam apenas de arremessá-los, então usaram as flechas, Guilherme arremessou um balão na direção de um monstro e Angelina mirou nele para estourar o balão e o veneno dentro dele matar o monstro, depois de muito trabalho, mataram todas as criaturas, e foram para casa do arquero, devolver o anel e a chave, mas ele não se encontrava em casa, então deixaram os objetos lá e voltaram para casa.

Anexo N

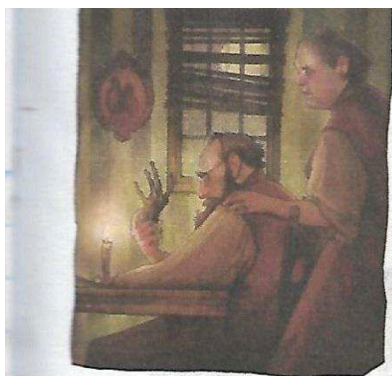


1º DIA DE LEITURA 17/05/18

Eu gostei do conto por não
ter um final feliz, coisa
que a maioria dos con-
tos tem.

E eu me identifiquei
com a mãe do macaco
pois por ser um objeto
mágico eu gostei pois em-
bora com magia e re-
ligião de peregrinos.

Anexo O



1º DIA DE LEITURA

17/05/2018

* A mãe sente insegurança
 e medo, eu me senti
 fiquei com medo dos
 olhos, eu fiquei em posição
 inadequada

* A introdução da
 mãe do relacionamento

Teste:

* Uma coisa muito legal, que
 a mãe também tem a percepção
 sobre a realidade e a família
 desmaiada.

* Compreender as consequências do amor,

Anexo P

3º DIA DE LEITURA

14/06/18

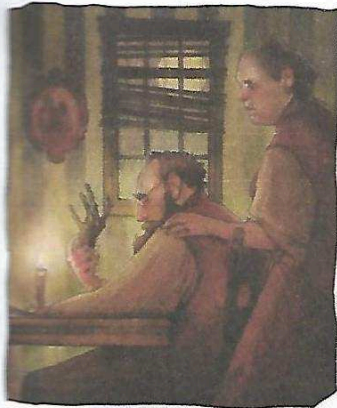
3º DIA DE LEITURA

Depois monstros.

Quando eu li esse livro eu
 senti um pouco de suspense
 não me impressionou muito
 com esse livro. Mas a parte
 que eu mais gostei foi quando
 ele que era vindo a uma ilha.
 Ele tinha um tipo que eu
 gosto muito. Então eu
 li sobre Victor Frankenstein e
 sobre que eu sou.

Anexo Q

1º DIA DE LEITURA



* Ao ler o texto não tive
uma impressão de melo-
mas tive uma sensação
de um ser que eu conheço. Parece
de saber a plan. Poderia
dizer: Boa noite,
Amigos e amigos me

identificas com o texto que nunca
trouxe minha família com você
nenhum

* Traço de interesse: A mãe do
mãe e tem poder mesmo quando
um ser humano

* O texto é muito interessante pois
traz um objeto que tem magia
tudo aquilo que observamos tipo
qual ser que existe mesmo um
objeto comum, e isso que o texto
traz mesmo coragem de poder isso
mas o texto é muito legal e é
um livro muito interessante que
até me trouxe bastante curiosidade
no final

* O texto traz a reflexão que
as coisas não podem ser coisas em
qualquer coisa mesmo se tivermos
poderes.

Anexo R

Capitão Mendonça

4º DIA DE LEITURA

___/___/___

Bom. Eu Amei esta história. Fala da senhora Amaral que foi ao teatro e encontrou o Capitão Mendonça, um cientista para lá de louco que criava uma mulher por meio da ciência e que além disso, queria transformar o carvão em diamante, do vidro e transformar "itálias" em gônias.

Amaral queria casar-se com Augusto, mas temia que seu gênio

Então Mendonça injetou isto no cérebro dele.

Após um tempo ele acordou e estava no teatro, era diferente um pouco.

No final fiquei atordoada de mais achei que se tornou um leão e casaria com uma morta. Fiquei envergonhada quando Augusto e Mendonça tinham um jantar especial mas ficaram bastante surpresos. Melhor história.

Até creio de seu condado. Não vou mais lá dormir.

Anexo S

3 DIA DE LEITURA

10/08/18

diário de leitura do Victor Frankenstein, mais mi-
 ni. Logo eu comecei lendo o filme do Victor Frankenstein
 tipo me deu aquela sensação de terror, mas a sensação
 eu me identifiquei super bem com o filme. É por isso que
 mais gostei a parte que mais gostei é que também me
 deu meio foi a parte que ele pegou uma moçoira
 e colocou aquele líquido das células do corpo
 e personagens que mais gostei tipo, foi Victor. X X
 o filme me trouxe um significado muito importante
 uma morte e muito mais, mais todos mundos com
 a ideia de ir e ter talvez aquela pessoa que morreu
 talvez os mais de tudo ainda tipo não sei qual
 por mim que sim do corpo e eu não sei se filme
 com o Victor e a ideia de grande medo e muito
 mais e ter família e ter amigos mais acho não
 tem nada realmente não.

Anexo T

4º DIA DE LEITURA

___/___/___

Capitão Mendonça

* Me senti um pouco
confusa pois a linguagem
é estranha.

* Eu senti um ar de emo-
ção e amor pois o Capitão
quase dá vida a sua filha,
independente de que os outros
iriam pensar.

* A imagem da página 143, me
deixou desconfortável, pois me
sinto como se fosse a vítima,
e sinto a própria dor.

Anexo U

4º DIA DE LEITURA

____/____/____

Capitão Mendonça

• Me senti dentro da história por ela ser muito longa e detalhada. Essa história de certa forma traz um tom mais sério como quando o Capitão Mendonça avança as obras de Augusta (filha dele).

• O mais interessante dessa história foi o suspense atenuante com a criação de Augusta que o Capitão cria a Augusta por ele que queria uma filha.

• Significa a vontade de dominar a natureza e suas regras. Algumas dúvidas persistiram como a "por que Amarel tem sempre que sonhar no teatro?" "Capitão Mendonça estaria sonhando ou não?" e muito mais as reportes.

• É uma história de suspense, em que se pode saber tudo e na minha opinião o Capitão Mendonça seria uma...

Anexo V

3º DIA DE LEITURA

//_

Vento Frio

Não sei dizer ao certo o que senti, talvez um pouco de alegria, mas sobretudo no final.

* O que mais me chamou a atenção, sem dúvida, foi a repetição do final, e que o ambiente frio que o Dr. F. cria era para preparar seu leitor, que já estava morto, e isso explica também o final cheio de vida dele.

* Nesse conto não tive tantas dúvidas, como tive nos outros que li. Enquanto eu lia o conto, me perguntava que ciência seria essa que o Dr. F. tinha, porque das incógnitas e do ambiente frio, mas isso foi esclarecido no final.

* Eu até que gostei do conto, no início, estava achando que não iria gostar, mas o final me surpreendeu tanto, que me fez gostar da história.

* Não sei porque, mas esse conto me lembrou de uma experiência que eu vi, um menino que conheceu umas crianças no Ballaun, eles ficaram super amigos, mas, elas nunca falavam nada, até que um dia ele levou de para fora, as duas delas estavam procurando por ele, e achou de todo um corpo, que era de um menino, que já estava morto, depois ele viu uma foto que a mãe dele tirou e viu que só ele aparecia. No conto o homem também estava morto, só que estava vivo fisicamente, ao contrário da menina do Ballaun.

Anexo W

3º DIA DE LEITURA

___/___/___

Um pouco de intriga. Eu me identifiquei pelo
chamar de amoros, que os dois se desentendem. Mas
algumas coisas que também me deixam assim.
Uma de briga morada a 18 anos atrás

Eu não entendi o como de estar lá, se morava (8
anos atrás).

2º DIA DE LEITURA

___/___/___



Me senti meio intrigado, pois não sabia dele ou a casa se
estava ou o ajudante dele. Apenas porque ele tem um desastre.

Ele se trata de um desastre, pois que aconteceu com
frequência comigo.

Eu sei não entendo o porquê dele se familiarizar
com a população. Ele que ele sente o chamado da mãe,
ela.

Anexo X

29/00/20
 Os prisioneiros em segredo.

Em uma casa que era considerada mal-assombrada, parecia uma senhora que teria a aparência e a personalidade de uma bruxa. Ninguém se encorajava para entrar nesta casa ou conversar com a senhora que ali morava.

Em certo dia, um casal e seus dois filhos se mudaram para uma casa nas arredores da casa mal-assombrada, após organizar toda a família, os dois criangas do casal foram conhecer o vizinhança. Após conhecerem todos os vizinhos, eles foram até a casa mal-assombrada, mas eles se aproximaram um pouco.

Não demorou muito eles criaram coragem e foram dizer um "oi". Mas quando bateram na porta, eles se assustaram, pois quem morava naquela casa era uma senhora com a aparência de bruxa, eles ficaram muito frustrados, mas perceberam que a senhora era bem simpática.

A senhora que mais parecia uma bruxa, convidou-os para tomar um chá e assim que as crianças entraram, elas perceberam que a casa era bem chegue por dentro e tudo era bonito, mas eles perceberam que havia dois pássaros em uma gaiola e estes pássaros pareciam estar tentando se comunicar, pois eles estavam fazendo um alto ruído.

As crianças perguntaram o porquê dos pássaros estarem fazendo tanto barulho e a senhora disse que eles fazem barulho todo vez que vem novos visitantes. Alguns minutos depois, eles já estavam um pouco calmos e a senhora pediu que voltassem depois e as crianças concordaram em voltar.

Logo depois, eles voltaram a casa e os pássaros realmente



um alvoroço e as crianças voltaram a perguntar, porém a senhora a senhora respondeu que elas deviam estar com fome, e assim foi levado ao posto. Enquanto isso, as crianças se apressavam do lado e tiraram uma carta, decidiram pegá-la, isto que a senhora chegou e percebeu e que as crianças estavam fazendo e as crianças de sua casa com um grande fracasso em mãos. Chegar em casa as crianças começaram a ler e perceberam que na verdade que aquilo não era passado e sim pessoas que foram transportadas em passado, pois um homem havia comprado uma alama para se casar com uma mulher, mas a alama estava impregnada.

As crianças retornaram a casa mas não acreditavam muito no carta. E ao chegar a casa havia desaparecido e quando elas perguntaram sobre a carta disseram que ali nunca havia uma carta.

Anexo Y

Uma linda garota, chamada Joana, de apenas 6 anos morava, em uma pequena cidade do interior de Espírito Santo, seu maior hobby era jogar pique, até chegou para outras cidades para participar de competições. Nas suas horas vagas ela gostava muito de brincar que era uma bruxa, às vezes até mais do que com o pique.

Joana também gostava de ler livros que falavam sobre o assunto das bruxas, às vezes chega a ser chamada de doída pelas pessoas da sua volta, pois ela procurava tanto sobre a feitiçaria que acreditava que algumas coisas vêm de feitiços, mas ela não se importava com as coisas...

Dois anos depois, já com 8 anos, Joana havia deixado de praticar pique e passou a dedicar-se a estudar, por um tempo ela mudou um pouco de escola, com o tempo as coisas começaram a mudar-se da pequena cidade.

Mas Joana não desistiu, ela sempre jogou um pequeno jogo de magia, pois, por muito tempo, ela chegou ao ponto de pensar que realmente era capaz de fazer feitiços - coisa de bruxa, ela se dizia de tanto ler.

Quando chegou o grande dia, Joana foi até uma loja de antiguidades e encontrou um velho livro de uma bruxa, que, pelas lendas, havia morado ali há 284 anos atrás, depois de muito procurar, ela encontrou um chapéu muito velho que era igual aos de livro, mas ao perguntar à dona, ela imediatamente se o objeto pertencia a uma bruxa, a mulher, mais sem graça deu uma brecaadinha e depois de muito pensar afirmou "não sei" - sim, era sim de uma bruxa, logo após o compra, foi a sua apresentação mesmo que muitos não acreditassem nela, havia uma grande população querendo vê-la.

No momento tão espantoso, Joana, idiossua
sua palavras mágicas, mas com o exposto por
Todos, nada aconteceu, Joana ficou desorientada
e sem reação, Todos começaram a rir-se, com
toda a gozadeira, humilhação Joana com muito
raiva. Levantou-se e gritou "virei de
uma bruxa depois de hoje", isso no momento
em que uma ventada soprou mais forte do que
as outras.

Depois de todo o alvoroço Joana, saiu para casa
desconsolada e no dia seguinte, ela acordou
muito desanimada, e ficou triste com a
situação, depois de muito choro, Joana decidiu
ir para escola e vencer todos aqueles que a
humilharam.

Ao chegar na sala, Todos estavam falando
mal dela, mas quando passou por eles, Todos
começaram a elogiar e elogiá-la, de início ela
não entendeu, mas logo aconteceu, por todo
fugir de ela, passou, Todos quiseram mais se
transformaram em penhascos, no final do dia
ela foi pra casa, muito pensativa, seria um
jeito de o mundo estar se transformando.

Anexo Y

A Bruxinha Atsuke

Em uma cidade chamada Nintulândia, morava uma garota, cujo nome era Atsuke Kapani. A pirralha morava em um castelo, com seu pai Kodoku e sua mãe Yrantesse. A garota queria conhecer seu enorme castelo de colheita, mas, mal sabia ela, os segredos obscuros da família Kapani. Apesar de ser uma garota extremamente, Atsuke era muito perturbada, havia uma parte dela, que ela mesma não sabia controlar. Em uma noite chuvosa, deitada em sua cama, observando seu quadro de coelhos sem cachos, decidiu descer as escadas do castelo, para saber se que se passava lá em noites chuvosas, pensando choro, seus pais o proibiram de descer os degraus de madeira.

Konkoni, seu peixinho falante, disse a ela que não deveria descer se não estivesse preparada para saber os segredos de sua família, a garota por sua vez, confirmou que tinha estômago suficiente para suportar o que estaria por vir. Konkoni, falou em um tom de ameaça, que não concordaria com aquela ideia de louco. Atsuke não deu ouvidos ao pequeno peixinho e lhe disse que sim, com ele ou sem ele. Por fim, Konkoni acabou decidindo que sim, não queria ser o rodio do mau amigo.

As murais estavam escuros, via uma água de se afogar, os troncos se iam tão claros como água. Atsuke andava pelo castelo, a cada passo que dava, sua angústia estava se aumentando. Chegou na porta que era o entrada para o porão que estranhamente

te, abriu o vizinho. Viu uma luz nova brilhar no fundo. Enquanto desce as escadas, seu peito saltava, cada passo, cada piscadinha estava sufocando com tanta suspense. Em sua mão esquerda, estava Konkoni em um pequeno saquinho, por mais que não quisesse realmente o que estava por vir, Konkoni se tremia todo. Atsuko estava chegando mais e mais perto, quando ouviu vezes 10 chamando para se aproximar. Ao se aproximar, mais um pouco, viu chapéus e vassouras, mas não eram comuns, eram chapéus de bruxas, assim como nos contos.

Atsuko sabia que estava se descobrindo algo, algo mais profundo, sentiu um cheiro forte de carne podre, o cheiro era insuportável, continuou andando, quando por fim, viu sua mãe em volta de um caldeirão junto com outras evidências que ela foi vista. Uma das pessoas exclamou que estava na hora da filha querida voltar aos segredos da família! A menina, com seus olhos amarelados assim como Konkoni, não conseguiu dizer uma palavra sequer. Quando chegou perto da filha ter descoberto suas ordens, suspirou e disse que não, não era a hora, não ainda, deu um chapéu e pediu que Atsuko se aproximasse firme. Antes que Atsuko pudesse olhar, para dentro do caldeirão, ouviu sua mãe dizer algumas palavras estranhas, e uma luz forte se apagou por um momento.

Quando abriu os olhos, estava em sua cama, um dia e estava segurando o chapéu que viu no "sonho". Konkoni estava dormindo no quarto, correu para o quarto

Anexo Z

A Casa Mal-Assembhada

Em uma noite de ballauem, eu e meu amigo estávamos passeando pelo bairro onde eu moro, passando de casa em casa pegando ~~doce~~ doces. Meu amigo estava com uma fantasia de um herói que ele mesmo criou e eu com uma fantasia de um jacaré assustador, muito real. Estávamos passando de casa em casa até que chegamos em uma grande e assustadora casa que me descolou tremendo de medo. Meu amigo me descolou a lin com ele até a porta e pediu doce, como eu não queria dar, um de covarde, fui com ele. Batemos na porta e ouvimos um barulho de uma ~~mulher~~ mulher com ~~bat~~ to rindo abri o porta, quando ela abriu, era uma linda mulher vestida de bruxa, com um bico de dentes gigante, a mulher ~~vestida~~ nos chamou para entrar na casa e nós, não pensando nos doces, dissemos sim.

Quando entramos na casa, a moça nos levou num tipo de laboratório e lá tinha um caldeirão, a moça deu para nós um doce que fez eu e meu amigo dormir, quando acordamos, estávamos presos e eu estava sem a minha fantasia, eu perguntei a moça se era uma bruxa e perguntei: "Onde está a minha fantasia?", ela me ignorou por 2 minutos e me falou que se fosse ela não ia querer ver a fantasia. Eu fiquei assustado e com dúvida sobre o que tinha acontecido com a fantasia, meu amigo e eu estávamos conversando escondido da bruxa, ele tinha um clipe na mão que podia nos libertar, então, eu distraía a bruxa e ele nos libertava e foi isso que fizemos.

Quando ele nos libertou, nós saímos correndo para nos esconder da bruxa, encontramos um armário e ali nos escondemos. Eu vi um barulho igual de algo rastejando, olhei para baixo e vi minha fantasia que virou um jacaré vivo e eu também havia para fora do corpo. Eu e meu amigo saímos do armário pulamos em cima do jacaré

fomos para porta da casa, então, saímos e voltamos para casa, quando chegamos fui no meu quarto e meu amigo ficou me esperando na sala, cheguei ~~no~~ no meu quarto e dei de cara ~~com~~ com minha fantasia grudada na cama. No outro dia passando naquele ~~rua~~ rua vi crianças sendo guiadas pela bruxa para dentro da casa.

Anexo AA

A porta para o desconhecido

24/08/12

Em um reino tão tão distante, existia uma porta mágica, a qual, porém ninguém sabia de sua existência. Até um certo dia que uma pequena criança aventureira chamada Lucas, quando estava andando sobre as madeiras do castelo, percebeu que uma porta surgiu do nada, ela era branca. Lucas ficou meio curioso e quis saber se não investigou para saber onde estava aquela porta, nessa dúvida, resolveu que sim, aproximou-se lentamente e com um pouco de medo, a porta aberta, ele viu - um reino totalmente diferente do seu, o céu era verde, a grama era azul e as pessoas eram toda com deformações no corpo. Lucas ficou paralizado perante a porta, não sabia se entrava ou se fechava a porta, quando de repente ouviu um barulho e pareciam passos, não tinha mais nenhuma escada ou nada, ver passar pela porta. Lucas passou pela porta e ficou um pouco pois ao olhar para trás a porta não estava lá mais foi conferir se estava inteiro, a despesa foi tamanho porque suas 8 patas haviam se tornado 2 braços medonhos e 2 pés gigantes. ele começa a olhar ao redor e vê um reino inteiro cheio dessas criaturas medonhas, não se contenta e dá um grito, todos olham para ele espantados. Lucas pensa consigo mesmo que precisa encontrar a porta mágica e começa a perguntar para as criaturas. — Você viu alguma coisa estranha? e as respostas eram as mesmas não, você é louco. Então tudo muito bem por aqui, e conforma-se estar preso nesse reino, logo começa a escutar um barulho baixinho chamando seu nome, repete, ele estava completo e só uma voz continua chamando, ao olhar para o chão, ele vê um gilo falante e acha que ficou doído, mas não, o gilo realmente estava falando com ele, o gilo explica que é um mago, Lucas pergunta onde está o gilo e o gilo fala que está na floresta encantada, Lucas insiste em saber onde fica essa tal floresta e o gilo explica para ele Lucas passa

por uma longa jornada até achar a porta e
 finalmente ele a achava mas porra, isto sendo guardado
 por dois seres magiços e indesejáveis que eram o dobro
 de seu tamanho nesta dimensão eles não pareciam
 nada amigáveis, com as caras fechadas, olhos mais
 frios do que a Antártida. Lucas então tomou coragem
 e foi até a porta que estava sendo guardada pelos
 seres, perto da porta os seres o observaram e
 começaram a o interrogar. — O que está fazendo
 aqui menino? Lucas respondeu gaguejando pois estava
 sendo intimidado por eles. — E eu... eu vim
 vim para esta dimensão por esta porta e gostaria
 de ir embora os seres começaram a rir de
 Lucas e logo em seguida falaram. — Você
 acha que irons e disas passam tão facilmente?
 Lucas ficou calado os guardas quebraram o silêncio.
 — Primeiro você tem de responder uma coisa
 Lucas aceita a proposta eles então ditam a
 pergunta. — O que é o que é tem seu mas
 não tem estrela? Lucas ficou pensando por uns
 10 minutos e enfim chegou uma resposta.
 — É a sua boca os seres lhe disseram
 que a resposta estava correta. Então eles
 abriram passagem para ele, Lucas sabia que
 voltar foi confuso e estorvo inteiro logo ele
 percebeu que um a alegria estava com ele.
 — Minha 3ª porta está de volta, com o
 passar do tempo Lucas amadureceu e se tornou
 mais cauteloso.

Anexo BB

A Floresta e a Varinha mágica

Em uma tarde linda de primavera a Petra estava andando de patins com seus amigos, Pablo e Victoria, apelidada como Vick. Eles estavam em um parque perto de uma reserva florestal, eles estavam em um parque perto de uma reserva florestal, eles estavam bem perto em uma pista de skate de lado da grade de proteção da reserva.

Petra estava pronta a dar um salto na pista mais alta da pista quando aconteceu uma luz bem clara e de lado da grade de fora da grade, dentro da reserva, uma luz foi tão brilhante que foi o suficiente para cega-la temporariamente, com isso ela se desequilibrou e caiu, batendo a cabeça fortemente no chão inconsciente.

Ela foi resgatada por seus amigos e, ainda tonta, explicou sobre aquela luz misteriosa, ela sentiu uma dor improporção na parte de trás da cabeça, sua visão era uma névoa de cor-de-rosa. Vick ficou intrigado e Pablo com raiva e quis ir embora, mas Petra insistiu e os dois até concordaram em entrar na reserva.

Petra tirou as mechas desmuntadas de seu cabelo e as colocou em sua mochila para andar melhor. Eles ficaram um bom tempo procurando um caminho de entrada, quando acharam uma estrutura feita para conseguir passar.

Conforme iam entrando na floresta, o cenário ia mudando, a árvore se fechando mais perto e o céu ficando mais escuro, as árvores maiores e sem flores, nem parecia primavera. Vick, como sempre preocupado, desceu a escada para salvar a Petra por onde saltou.

Eles andaram tanto que estavam cansados, até um certo momento aconteceu uma luz, a mesma luz que chamou Petra, mas dessa vez não estava tão forte e clara. Petra, com uma varinha com uma estufa na ponta, Petra não pensou duas vezes e saiu correndo para pegá-la, no momento em que ela pegou, Paula ficou tão surtida. Foi algum tempo até ela acordar em uma diversa situação, Petra e Vick saíram correndo atrás dela mas a perderam de vista.

O fato foi ruim para a Petra, mas onde estavam os amigos que Vick deixou, Petra lembrou de algumas coisas mas não sabia mais nada, então tentaram seguir de acordo com suas poucas memórias.

Vick estava cansado e se aproximou na Petra com a

Varinha estava calma, até o momento em que ouviu vozes, ela começou a se mexer, as vozes ficaram cada vez mais altas, parecia que ela foi levada, e quando ouviu vozes, antes como um sussurro, mas ela mudou conseguiu saber o que essas vozes falavam.

Petra começa sentir mãos passando em seu corpo, mas como poderia ver outra pessoa sendo que ela estava só com a Vick. Ela tenta se apoiar e começa a chorar, e em um momento que Petra olha para a varinha, em um milésimo de segundo a Vick desaparece.

Ela não sabe mais o que fazer, sendo assim ela pega a varinha logo, se agarra e deita no chão em lágrimas e os amigos escutando as vozes e que agora mais vozes a chamando "Petra, Petra!"

Anexo CC

Em uma floresta cheia de animais um alce estava caçando algo para comer, ele foi se distrair com o chamado de sua família e acabou a caça, mas quando o alce foi voltar voltou para ver a sua fome, percebeu que tinha se perdido e não sabia como voltar.

O alce foi andando com esperança de encontrar o caminho para sua casa, já tinha passado uma hora e a família dele já estava ficando preocupada e o chamado do alce estava desesperado pensando que não conseguiria mais voltar mesmo assim ele foi andando.

De repente viu um passarinho fusticar que estava muito ferido e decidiu ajudá-lo, ele chegou perto e mais perto, quando chegou a voz do passarinho "olo, me ajude".

O alce ficou assustado, não costumava conversar com passarinhos, mas respondeu: "O que foi com você?" "Eu caí daquela árvore e quebrei minha asa".

O alce tentou ajudar e nos dias seguintes com conversando, o alce falou para o passarinho que estava perdido e o passarinho falou que não sabia o caminho, mas sabia onde tinha uma porta e de lá da porta vivia um passarinho cantante que podia ajudá-lo, então eles foram andando até chegar na porta.

Quando eles atravessaram a porta o cantante passarinho fusticou contra o passarinho que o alce se ajudara e também disse que ele estava perdido e o passarinho mostrou o caminho que o alce e o alce se agradeceu a sua família ficou feliz por ele ter voltado e ter conseguido a caça e eles ficaram felizes.

Anexo DD

A porta para o inferno é fácil
a sair e a luz!

24/08/18

Em uma sexta-feira, sete alunos foram para a aula de ciência, chegando lá, o professor Gilberto falou para os alunos que eles iam fazer um passeio na floresta, para que eles conhecessem os plantas, animais e vários espécies de flores.

Quando eles chegaram na floresta, encontraram logo de cara um rio muito bonito, toda forma abençoada de certa forma, como muito curioso, achou um bote encalhado no tronco de uma árvore, logo se correu a curiosidade, pois que ele parecia de alguma coisa. Quando ele se aproximou surgiu uma porta entre duas árvores, uma porta misteriosa, meio arredondada, de madeira e pedra. Quando ele se aproximou com o barulho e foi correndo para o que era, quando chegou lá, ficou surpreso e foi correndo embora o turbado.

O professor Gilberto correu-se com a correnteza da chuva e foi atrás dele, e ele correu para trás que não era para chegar perto da porta, mas quando ele chegou muito curioso e abriu a porta, enquanto o professor tentou se aproximar, se desequilibrar e cair, entrando lá, então o turbado foi embora de lá.

Quando entraram lá, encontraram uma tumba, com um homem sentado em cima, o professor que estava com os olhos arregalados, foi perguntar para o homem se ele estava bem, mas ele não respondeu, então Gilberto, entrou nele, mas ele não se mexeu, pegou o pelo da cabeça e jogou no chão e depois sumiu. Os alunos, correram para ver se o professor estava bem, parecia que ele estava imóvel, eles não conseguiram saber se ele estava morto ou desmaiado, mesmo assim resolveram seguir em frente.

Depois de andarem muito, eles perceberam que não tinham mais a porta, sempre se movendo para a esquerda, não tinham mais, se tinha algumas montanhas com lagos, eles descobriram pelos diálogos que "a porta para o inferno era fácil, a saída era a luz." Eles ficaram tentando entender o que significava, quando de repente perceberam um lago

foram felizes e caiu em uma rede escura, então foi chamado o pessoal, fora ser o que era quando todos já estavam lá, continuaram andando em busca de nada, mas encontraram um homem dentro de um carro pegando fogo, então Goro e o personagem, o homem o apressou e morreu.

Diante de mais essa perda e muito assustados, eles continuaram andando, quando encontraram um corredor muito fino com um buraco no chão, mas dentro desse buraco tinha muito, mas muito sangue, eles ficaram com muito medo, mas precisavam continuar, então Alicia foi na frente e o restante atrás, a última a atravessar foi a Goro, mas de repente apareceu um monte de mão saindo do sangue, e uma delas agarrou Goro e o levou embora, sabe-se lá para onde.

A turma continuou andando, chegaram em uma sala onde tinha um homem sentado em uma cadeira, ele usava um manto com capuz, a sala estava cheia de bonequinhas, cada um mais assustador do que o outro, eles não tiveram medo de ficar enrolados, mas não adiantou, o homem desapareceu deles, não os manequins, e todos se foram correndo, mas os manequins conseguiram pegar, aprisionar Goro e Guilherme, os que conseguiram escapar foram Alicia e Goro.

Saindo daquela sala, os dois entraram em uma sala de corredores, com espelhos que saíam do chão, mas os dois conseguiram atravessar e no final daquela sala havia uma porta, mas era presa uma chave para abri-la.

Uma das chaves era a color de Alicia, a outra era uma flecha, então eles pararam, pensaram qual seria aquela flecha, então a color de Alicia começou a brilhar, criando um caminho de luz, então eles se viraram, no final da luz tinha a flecha que eles precisavam, então voltaram e enfiaram a flecha e a color na porta, onde deu em uma sala escura, então a color de Alicia começou a brilhar novamente e quando foram uma sala, que

chamada no laboratório de ciências de exata, onde estava toda a turma inclusive o professor Gilberto, conversaram sobre o passeio na floresta e sobre a sua aventura, e eles ficaram se perguntando quem teria arriscado aquela aventura. Alguns tinham pensado de ir apenas um sonho ou dois. Então Aécio e Goro chegaram lá, todos fizeram um monte de perguntas, como: vocês ficaram com medo? Como foi o caminho até lá, chegaram aqui?

E com isso eles aprenderam, e enfrentaram seus medos, e chegaram em uma saída para seus problemas e viver um novo futuro.

Mas algum tempo depois, outra turma, foram fazer outro passeio na mesma floresta, e chegaram a bratar, então ligaram para Aécio e Goro iram ajudar, então oente seu o mesmo caso, então foi a turma toda, o professor, Aécio e Goro, e lá se foram eles na mesma aventura, e lá sabe-se o que se aconteceu...

Anexo EE

A história Misteriosa

Em um dia, Bernardo resolveu andar de skate, chegando lá ele quase vendeu seus skate, falou que ele precisava, encontrou seus amigos que queriam ir para o lago, que passou um quadro na livaria dele. Depois um de seus amigos não concordou, pois um dia encontrou sua mãe falando que aquele lago era muito perigoso, pois já aconteceram várias coisas muito assustadoras, como seus amigos sabiam que ele era muito medroso, mas ele queria ir. Chegando lá tinha uma ponte de madeira, toda velha, caíam as pedras. Guilherme estava de bicicleta, então seria mais fácil atravessá-la. Como sempre, Gabriel queria proteger seus melhores amigos e disse para ele não atravessá-la, porque era muito perigoso, mas ele não quis e quando já estava na metade de lá caiu, uma tábua estalou. Continuou andando e de nada a ponte começou a balançar e cair, e não era seus amigos pois Gabriel achou outra ponte, chamou o Guilherme mas ele não quis. Quando Guilherme chegou ao final não viu seus amigos, começou a gritar, ele começou a andar e ele não encontrou eles simplesmente perdidos, quando encontrou

seus amigos começaram a andar
tentando achar e encontrar a
volta para casa, Gustavo Henrique
meu irmão mais velho, Guilherme meu
meio-irmão adotivo, mostraram que seus
amigos, então foram por aí, qual
era, quando chegaram lá, tinham um
espelho. Gabriel era muito
curioso, pegou o espelho e começou
a mexer nele, de repente
meu irmão mais velho e todos
mundo apareceram em suas casas
e todos não pararam de um só
passo, um tempo Guilherme foi
até a casa de Bernadete chamando
de fora, eu ao Henrique mais o
Gabriel e o Gustavo, ele levou um
branco, mas de foi chegando me
mostrou foi surpreendente com o
Gabriel pois ele mostrou um espe-
lho igualzinho ao do irmão,
Bernadete pegou o espelho e quando
os amigos não entenderam nada,
eles perguntaram se porque não
de não quis responder, então
eles voltaram para casa, como
não teve acontecido nada. Mas
muito mais do que o espelho
existia, a mãe de Bernadete tinha
um espelho igualzinho a do
irmão.

Anexo FF

A chaze mágica

Carlos estava andando na mata com seus amigos Jack, Charlie, Zoe e Bem. Todos estavam à procura de alguma coisa, menos a Zoe, que só estava para acompanhar.

Carlos estava à procura de uma orquídea, ele encontrou em uma árvore, mas quanto mais ele ia chegando perto da orquídea, mais ela ia sumindo de vista, ele achou estranho e foi andando pela árvore até que achou uma chaze, frita, nela, ele chamou os amigos e perguntou se algum deles tinha colocado ela ali, eles disseram que não.

Carlos decidiu tira-la dali e a sinal que a chaze fez na árvore logo sumiu, assim como a orquídea. Com a chaze na mão de Carlos todos começaram a sentir um clima mais estranho, um vento gelado e eles começaram a pensar que isso era por causa da chaze, era uma chaze muito bonita e diferente, os amigos se perguntaram quem iria deixar uma chaze bonita e dessas em uma árvore.

Nesse momento Bem pegou a chaze de Charlie e colocou na árvore novamente pois lá era o lugar dela, a chaze se encaixou perfeitamente, então ele ficou só não podia imaginar o que estava por vir...

A árvore abriu uma porta, mas lá dentro estava tudo branco, Jack, o mais curioso, queria saber o que tinha lá dentro, mas Carlos achou que podia ser perigoso, eles ficaram aliando de longe, até que Jack começou a ver coisas lá dentro, era a coisa que ele mais gostava, ele via um parque enorme, porém Zoe dizia que não tinha nenhum parque e sim uma fazenda cheia de animais, Jack e Zoe

mitaram na ósmere, como num passe de mágica
eles sumiram.

Depois de algum tempo, Carlos Bem e Charlie intrin-
saram, já que todos foram para lugares diferentes, cada
um deles foram para o melhor lugar do mundo
para eles. Charlie estava em um restaurante que tem
todas as tipos de comida que ele gostava, e tudo
de graça. Bem podia fazer o que ele quisesse, em uma
cidade e Carlos estava em um lugar onde não
tinha gravidade.

Todos estavam se divertindo, sem nenhum problema, e acabaram esquecendo uns dos outros, um tempo depois, um peixe aparece nos lugares onde eles estavam, e onde ele aponta o que eles tem acabado, assim que os minutos passam e passa, e que eles foram ficando ruins, assim. Foi assim que cada um deles viu o peixe: Zae viu que o peixe estava flutuando e foi chover perto dele, quando ele estava quase tocando a mão dele um copo da fazenda e atacou, depois disso todas as crianças da fazenda começaram a atacá-lo.

Carlos viu da pior situação, e achou normal o que lá não tinha gravidade, e já que não tem gravidade não tem az. Carlos ficou tendo falta de az, mas ele não desmaiou e nem incontinência, só ficou mal, agorrandando.

Jack viu a freixe pluriflora e a parque
fizeram uma e tudo ficou enfiado, com-
bina e medonha cheira de palhaças amassadas
de damoniacos que queriam lhe parar.

Bem, eu, a 1ª parte, fluctuando, é o ciclo de um que ele estava começando a se desfrutar. Tudo isso em cima dele, ele foi ficando relaxado.

Charlie viu a pessoa flutuando e todo

comida do restaurante acabou, ele começou a
passar fome, uma fome terrível, pois parecia
que o tempo não tinha passado, mas ele começou
a delirar.

Nat. final da dia, todas estarem deslocadas depois que essas coisas ruins aconteçam, mas pelo manhã, se acordarem, estarão tudo normal. Tudo bom de novo, foi só isso que aconteceu um pouco, tudo que era bom foi se transformando e isso foi dependendo do tempo.

Alguns dias depois, um grupo de quatro pessoas foi para a mata, eles estavam explorando e encontraram uma charque em um vaso de vidro...

Anexo GG

① Livro amaldiçoado

Certo dia em uma aldeia, todos estavam se divertindo e Florivaldo ficou sabendo de uma casa no meio de uma floresta bem perto de sua casa.

O garoto gostava muito de ler livros e certo dia ele decidiu ir na casa, ele não imaginava que aquela casa poderia ser amaldiçoada. Chegando lá a primeira coisa que viu foi uma taluleta em que estava escrito o livro de "Magia", sendo assim, ele ficou mais curioso para ver o que tinha no livro; ele pensou que que naquela casa não poderia ter nada que lhe fizesse algum mal, por isso entrou e caminhou direto em um corredor, muito fundo lá no fundo havia muitas portas, ele estava com muito medo.

Como não sabia nada, entrou em qual quer uma destas, com muita falta de sorte, ele entrou em um túnel de armadilhas, voltou correndo e conseguiu sair.

Lá estava ele mais um dia de todos aquelas portas, parou e pensou em qual entrar, dessa vez tentou muito, então no túnel que levou ao livro, não resistiu e pegou o livro, entrou de volta no túnel que achava ser a saída, mas não era, tudo mudou a todo momento ele ficou preso naquela de por um Bicho na verdade não sabia direito, ele estava cheio de medo, estava sem água e comida.

Como não podia fazer nada, ele resolveu ler o livro antes de morrer e na hora que ele abriu, as páginas começaram a passar sozinhas, um barulho estranho vinha de dentro delas e ele apareceu em um lugar muito fantástico. Primeiro chegou que tinha

CPMC Dr. Pedro Ludovico - Quirinópolis - Go



morrido e ido para o céu, mas não, ele tinha ido para dentro do seu imaginário e ele começou a pensar em comida para ele, matar a fome, água para matar a sede e sua fraqueza foi passando, mas ele não sabia voltar para o mundo real e ficou preso em sua imaginação.

Anexo HH

O Dono

Na escola Riribolo a professora de Literatura estava separando grupos para o trabalho, ela fez uma coisa inesperada, cobra. Mirko exigiu que grande parte da escola copiasse para uma menina doce que tinha um lado escuro, Berry que era amigo de João e era um dos alunos mais esforçados, Sara era a estranha ninguém conhecia ela, muito bem, Dêcil era a famosa da escola João adorava ela, e Stefan o pegador da escola. A personalidade de cada um deles eram bem diferente. A professora precisava de um líder para o grupo. A professora cobra Berry como líder do grupo, pois era muito esforçada. Eles se juntaram para escolher qual seria o tema de teatro que eles iriam fazer. Mirko logo falou!

- Nós poderíamos fazer uma coisa de um garoto rico que todos adoravam: João, discordaram.

Depois de João falar, eles ainda não tinham escolhido qual seria o tema de teatro que eles iriam fazer. Mirko falou novamente.

- Nós poderíamos fazer algo de terror e suspense, pois incutir

que pareça, todos concordaram.

Oliver falou que todos poderiam ir para sua mansão fazer o trabalho. Chegou o dia e todos estavam na casa de Oliver. Como a peça seria terror, era melhor que eles imbuassem pela noite. Na peça Oliver seria o garoto maligno, era seria uma garota triste que ninguém gostava, Berry iria ser o filho do prefeito que todos amavam, havia seria a rica mi-mada que todos amavam e odiavam, Stefan seria o jogador de futebol que todos gostavam queriam e Sencie seria a garota problemática.

Depois que todos perdiam tempo, foram escolhidos eles foram para suas casas.

No dia seguinte todos foram para a casa de Oliver imbuar, quase no fim da tarde Oliver pediu que sua ajudante trouxesse alguns sacos para eles. Enquanto todos estavam distraídos com os sacos, Berry foi dar uma volta e viu algumas manchas no armário no chão, como Berry era muito curioso revelou o que era, aquilo as manchas foram até a porta do porão, quando ele ia abrir a porta viu que Oliver estava um-

de. Betty desfrutou a volta, correndo para o quique onde eles tinham entrado. Ele estava, curioso para saber o que tinha atrás daquela porta, ele pensou em sua mente que ele iria ver o que tinha lá atrás quando fosse lá fora. O ensaio terminou e logo Berry foi ver o que havia atrás daquela porta. Stefan percebeu que Berry estava estranho e foi correndo ver o que ele ia fazer.

Quando Berry abriu a porta e viu um monte de clones parecidos com todos os que estavam no grupo menor ele... Então apareceu Oliver falando:

-Está pronta para ter mais como você?

Berry não entendeu mas Oliver falou que ele estava fazendo clones.

Naquele momento ficou tudo escuro e Berry acordou, ele parecia que nada havia acontecido.

Anexo II

Realidade ou imaginação?

Bom, a história que irei contar hoje pode ser um sonho ou realidade, o que posso dizer é que eu estava passando as férias com a minha família na fazenda do meu tio, um lugar isolado. Entre Mato Grosso e uma zona. Era muito chato pois não tinha internet, computador, pista de Skate, nem nada do tipo, me sentia no século XVIII. Para um garoto de 16 anos, era um inferno, eu tinha cachorros, galinhas, vacas e três cavalos velhos.

Em um dia de lua minguante, que apesar de minguada, estava linda, o céu totalmente estrelado, quase sem nuvens e com uma lua iluminada. Meu tio inventou de nos reunir nos em volta de uma fogueira, no meio do "mato" e logo começou a contar histórias de índio para minha irmã e meus pais, eu só estava com o corpo lá, pois minha mente estava nos meus vídeos de "flantai" e nas minhas memórias, é claro. Mas, por um instante comecei a prestar no que dizia, pois parecia interessante. Ele começou a falar sobre uma deusa, uma tal de Irizi, ela podia se transformar em animais, ele dizia que ela existia, e a tia da minha irmã acreditou, também dizia que era uma jovem muito linda, que aparenta ter 15 anos, eu achei que era uma perda de tempo.

ouvir essas essas histórias.

Depois de toda essa balbúrdia, eu fui dormir. Despertei quando ouvi um som de vento batendo na janela, saí lá fora, e o vento estava realmente forte, já estava quase voltando quando vi um tatu pegando com curiosidade o brinquedo favorito da minha irmã, e sério, eu não queria ouvir aquele choro irritante dela por isso corri atrás dele, mas não adiantou ele fugir, mesmo assim o persegui e com que ele perceberesse, ele continuou até uma marcenaria cercada por ipês de todas as cores, cercados de flores, o tatu de nada se transformou em uma bela garota, que encarou o brinquedo com curiosidade, foi aí que me lembrei da história de meu tio, essa garota devia ser a tal Trissigêmbre que meu tio explicou que ela era tímida e agressiva quando se sentia ameaçada, por isso eu tentei aproximar sem chamar a atenção, porém eu acabei pisando em um galho, fazendo despertar a tal deusa, fiquei com um pouco de medo em vez de me atacar, ela ficou curiosa e se aproximou, nós passamos um bom tempo juntos, ela quis me mostrar o que conseguia fazer, construiu um vase com a lama que estava ali beira do rio e como mágica ele se formou e tomou a cor. Já estava tarde e logo ela teve que ir embora, mas como um presente ela me deu.

me deu o vase, e antes de ir ela me deu um beijo, bem longo, eu senti como se tivesse uma magia em seus lábios, ela separou nossos lábios e se transformou em uma coruja branca na noite, e eu rapidamente disse eu senti uma tigrinha e quando dei por mim, já estava na minha cama, eu nunca esqueci de seu rosto, uma moça de olhos azuis, o cabelo negro e longo e pele morena. Toda vez que visito meu tio, presto atenção em suas histórias, e acordo para procurar a minha amada deusa. Mas só me resta uma ilusão, se foi Realidade ou imaginação?

Anexo JJ

Não pretendo de um bilhete da Memória, havia um Comité do qual os mortos participavam da vida de suas miúdas.

Teria um freio entre os mortos que
teria um impulso incantado que os
traria sobre o morto e leriam
o nome, além disso, leriam
qualquer coisa, e além de tudo leriam
uma sentença para qual-los.

Em algumas dessas situações, resultaram
in alvaz do tal expulso, isto é, que não
eram tentam ali, e eu não poderia
Shirley Comenquim, e os dois irmãos
pensaram não, e eu não poderia.

Assim que acharam os polvos, na
 costa de um observatório comilão, junto
 mente ao tipo de manual em 1970, a
 gram a uma moto, que não era
 da, alguns minutos do comilão, mas
 entendiam muita coisa, entenderam
 os básicos das partes dos motores, porque
 a primeira na Colômbia. Após um
 tempo, quando chegaram
 a conclusão de que era melhor
 quebrar-lo, e o quebrar-lo, não.
 Um enorme cluster no céu, eles
 viram uma grande do comilão
 até uma festa de luzes no céu.

Então, hoje, não quem sabe, mas quem
passa os dias, que estão no formato
de, que resultem em que o mais
em livros, que estão de, a família,
ou uma mala de, quanto de

que fizeram Britão de guerra até
assim, mas sem dar uma
miquente uma. Britão matou
acharam no caso, mas não se viu
que, e os Britão, de 1944
vazilla com um objeto misterio
para a causa Britão Britão Britão
e com eles Britão Britão Britão
que, em 1944 Britão Britão
de Britão.

Como sei de tudo isso, era um amigo do comitê, quem discutia com o chefe e eu, quando surgiu um meio de obter a construção mais de um hospital, meus familiares disseram que estava imbecil e foi em um momento que todos os mortos haviam saído, e uma filha minha e os meus irmãos saíram, disse que me achou numa república com meu nome e a mesma data que entrei em Roma.

Anexo KK

(1) mulheres espelhas

João e Maria, misturaram em uma floresta sua e
escura, bem longe do cidade e para sair de lá era
necessário subir as palmeiras mágicas e a única
pessoa que sabia, depois de anos, era sua madrinha,
uma mulher sua e maliciosa que chamavam João e
Maria em um castelo que ficava atrás do floresta e
de um muro impio.

A madrinha obrigava, João e Maria a fazer
as obrigações, de casa e o único amigo que os
duas tinham era dragão, que também ajudava
madrinha, porque ela maliciosa ele e sua amiga
algumas vezes ele procurava se ajudar. Depois as
vezes que a maliciosa ia no cidade para de castelo
eles ficavam muito aborrecidos, pois pediam, porque de
porque estavam, queriam por cada parte do castelo
de que um dia, eles acharam uma pedra atrás de um
guarda - roupa, mas e tudo que ficava no porão.

João e Maria, empurraram o muro com muito
cuidado e abriram aquela porta mágica, tudo lá
dentro era muito bonito, Maria, com uma única vela
no chão e ela no chão e se deparou com um grande
espelho mágico com um brilho branco. João resolveu
fazer o teste, mas eles tiveram um susto de medo,
era a madrinha chegando, eles tiveram coragem
para encadear a sua mãe para saber que eles estavam
na prisão. Quando chegaram lá em cima eles foram
com a liberdade e para de medo, porque que deu certo,
ele pediu um colar e foi para o quarto, logo em
seguida, Maria pegou o colar e João levou
no quarto de sua madrinha. João e Maria
esperam ele aparecer para mostrar lá em baixo.
No dia de um domingo ele chegou e eles receberam
lá no baixo e chegaram felizmente para aquele
espelho mágico e láo resolver de repente aparecer
uma luz muito forte vindo de dentro dele, os

monimios. Com modico, reuniram umos nos v' imdio
do espalho que ficou bem bonito "Eu posso guardar
meus, mas em tempo Xorao que fazer a charge
que esta' me adianta do modico do v' Xorao" ele falou
falei o Xorao que recolheu do mangro e que era o
charge de dar a vida - lo.

Os monimios começaram a partir com o
povo e se foram, ficou se lembrando que ele sempre
fui se adiantar para Xorao, sempre, sempre a grande chance
fui se adiantar a Xorao para pedir se podia
então ficou admirando, ele não sabia que ele que
um dia dele Xorao, ele foi Xorao seu amigo e Xorao
pediu a chance para Xorao, aquele espalho enorme
deixou de quando Xorao e espalho se foram de Xorao
falei o Xorao um dia, os monimios mais, que
depois de pularam e se foram para o povo que
se foram para, bem longe dali, e com a chance que
fui de Xorao e espalho se foram Xorao em um Belo Xorao
que também se foram a vida e foi para bem longe
dele e Xorao.

O modico Xorao e Xorao e Xorao e Xorao
aquele Xorao, Xorao - lo que Xorao Xorao Xorao
um Xorao que Xorao Xorao, Xorao é a única
Xorao que Xorao Xorao, com Xorao Xorao
os Xorao dele me Xorao mais Xorao Xorao
Xorao - lo.

Anexo LL

Uma cartela mágica

Thomas era um mago, que trabalhava em um circos há muitos anos, todos lá estavam acostumados com seus números, estavam cansados. Até que um dia ele fez uma coisa diferente, com sua cartela e uma varinha, e deu certo aconteceu algo independente, saiu daquela cartela, um homem com arco e flecha, Thomas ficou assustado, o homem se aqueceu, estava muito nua a platinar com seu arco, Thomas entrou em pânico, até que ele viu uma caixa, ele entrou lá, tentando fugir, mas os arqueiros que o entraram lá, também, eles foram parar em uma ilha, com coisas sobre natureza, animais foliam, peixes andavam na grama, coisas muito estranhas aconteciam lá, mas os arqueiros ainda estavam, outros dele então ele começou a correr, até que um peixe falou com ele, o peixe falou venha cá, vou te ajudar a se esconder. Ele foi ao mar, Thomas falou eu não sei nadar, vou me afogar, o peixe disse não esqueceu que aqui é uma ilha mágica. Tudo é possível, você pode respirar embaixo da água, então ele entrou lá, e começou andando, até que ele viu uma luz, parecia ser uma passagem mágica, ele foi até lá, era uma passagem mesmo, então ele a atravessou e foi parar na sua cidade de novo. Ele ficou muito impressionado com o que aconteceu, mas estava muito triste com os mortos, então ele decidiu se mudar para uma cidade pequena e viver uma vida tranquila, mas ele nunca esqueceu daquela tarde, daquela cartela, do mago e ele o guardou com muito carinho, e sempre pensa como aquilo era possível.

Anexo MM

O Grande Livro Mágico

No Escola Municipal Juscelino de Azevedo havia um gelador, e ele era um homem mágico, ele tinha um livro, que conseguia com ele, tudo que ele perguntava para o livro, o livro respondia.

O nome do gelador era Jere de Elimateio, e ele guardava o livro no porão do escola, o livro tinha uma guardião, que era um aranha, muito benévolo, o gelador deu um nome para o aranha, ele se chamava com carinho de Carolinne.

Os dois tornaram-se muito próximos, Jere de Elimateio não dançava mais Carolinne, estavam sempre juntos, porém um dia ele achou, como ele estava muito doente, mas Jere de Elimateio, não queria que seu livro fosse esquecido, então ele fez uma caixa de madeira, para ser o novo dono do livro.

Jere de Elimateio, escolheu uma garota chamada Feice, ele escolheu ela, pois ela passava por vários problemas familiares, então ele achou que isso poderia ajudar, ele gostou muito do jeito, gostou do livro e deu um grande abraço com o aranha, e o livro também gostou muito dela...

Infelizmente dois meses depois, Jere de Elimateio sofreu um infarto, e veio a falecer, todos ficaram muito comovidos com o neto, mas tinham que seguir com o vício, então os três escolheram uma das setas e eles viveram felizes para sempre.

Anexo NN

A casa do Tio de Branco

Um dia, João estava em casa de Lúcia e vendiam-se jogos de bola, chamou todos os seus colegas da vizinhança e foram brincar na rua. Em frente de onde eles estavam jogando bola, tinha uma casa abandonada, ninguém sabia o que tinha dentro dela, mas todos tinham curiosidade de saber. Durante o jogo, João deu uma chute forte, que a bola foi muito longe, parecia que estava chegando à porta de madeira de tal casa, pois teve uma hora que ele estava com tanta raiva que deu um chute muito forte e a bola foi parar dentro da casa abandonada. Ninguém tinha coragem de entrar lá. João tomou coragem e falou que ia entrar, quando ele abriu a porta uma tia de cor branca saiu em cima dele e ele achou que alguém tinha agarrado ele, ele pegou a bola correndo e saiu de lá, os colegas dele riram muito, e disse: "brincam que lá só tinha tia de branca". Os garotos tiveram uma ideia, resolveram limpar lá para eles, assim poderiam fazer o que quisessem, pois ninguém poderia entrar lá, depois o nome do clube de brincadeiras. No dia da primeira reunião a casa estava até brilhando, mas quando Samuel, amigo, amigo de João, se levantou para começar a reunião, uma grande tia de branca, saiu sobre ele e as meninas não entenderam, pois tinham limpo tudo direito; eles correram em direção à porta mas não conseguiam abrir, tinha muita tia, por todos os lados, na

margem das janelas, eles ficaram apavorados, estavam presos ali naquela casa de tia, gritaram várias vezes mas ninguém estava lá, João achou uma saída pela chaminé, tiveram todos de lá e ninguém voltou lá mais.

Anexo OO

Um anel encantado

Este dia, em uma floresta com pouca luz, uma garota chamada Marcela, furtiva com seus irmãos Pedro, buscava de procurar objetos "mágicos".

Havia lenda de que naquela floresta existia um anel encantado, criado quinhentos anos atrás por um velho alquimista, ele vivia em uma pequena cabana que ficava escondida por aquela vasta floresta. Marcela e Pedro já sabiam sobre essa lenda, e olhavam mais que tudo conseguir encontrar esse anel para que pudessem ver a sua mãe, que foi brutalmente assassinada por alguns moradores da região, que o acusaram de bruxaria.

Este dia, em busca de objetos mágicos, eles resolveram ignorar alguns gritos estranhos, encontraram uma parte pouco explorada da floresta e avistaram ao longe uma luz.

Quando eles voltaram, a luz já não existia mais, talvez por causa da posição da luz, mas aquele lugar está rodeado por árvores, podendo assim, não entrar nem um mísero fio de luz. Perceberam se aproximaram e chegaram a uma pequena cabana, coberta por pedras, e rangendo a cada passo que davam. Ao entrarem na cabana, decidiram vasculhar para ver se encontravam algo interessante. Passando alguns minutos, encontraram um laço de linho, parecendo que o tempo não tivesse atingido, e decidiram abri-lo.

Ao abrir, encontraram um lindo anel, junto com ele uma carta com a frase "tudo que pedir, irei conceder, mas algo ainda mais valioso irá perder". Acharam meio estranho, mas mesmo assim pegaram o anel e logo após retirá-lo do laço, um pergaminho caiu e eles o leram.

Naquele pergaminho estava escrito com fazer o

ritual para terem seu pedido atendido. Eles prepararam tudo para o ritual, decidiram retirá-lo e pedir a vida de sua mãe de volta, porém no meio daquele ritual, surgiu um buraco no chão, e dele saiu um vento muito forte, então Marcela sentiu uma forte dor em um de seus braços e pernas, quando ela abriu, viu que estava toda enroscada e com um braço e perna menores. Gostando da dor, ela viu que seu irmão Pedro estava morto, então ela implorou para o anel que ele voltasse a vida, e de volta, pois que sua alma tinha ido para uma armadilha que fazia parte do ritual e ele caiu inconsciente.

Quando acordou, seu braço e perna que haviam sido amarrados, tinham voltado, mas ainda como seu irmão, com partes de uma aranha. Ao sair para fora da cabana, encontrou sua mãe, mas não parecia sua mãe, o corpo ali era, mas por dentro havia um animal feroz, devorando corpo até era, mas por dentro havia um animal feroz, que estava devorando um leão.

Anexo PP

A Porta misteriosa

27/10/2010

Em um sítio bem distante da cidade, morava um velho senhor, com sua esposa. Eles tiveram seis filhos e, daze metros.

Por conta desse velho senhor ser meio estranho, os filhos colocaram seu apelido de senhor estranho, ninguém sabia porque ele era tão estranho.

Muitas pessoas lá tinham perguntado, mas ele não falava.

Senhor estranho tinha várias metras, mas entre elas havia uma metra especial, a mais, mais a de quem ele gostava mais, sabia que ela guardaria seu segredo.

Malina, odiava ouvir as histórias de conto, e ao contrário das outras crianças, não via nada de estranho nelas. Certo dia, ele contou à menina que havia uma porta mais fundo da casa, que ninguém nunca havia entrado lá, apenas ele, um meio da camareira ele tirou uma chave do bolso e entregou a ela, e disse que quando ele morresse, ela poderia entrar lá, pois tinha algo muito especial.

Um mês depois desta camareira, ele faleceu, mas havia um mistério nessa morte, ele estava muito bem, ninguém sabe explicar o que havia acontecido, porque chegaram em casa e ele estava sua morte no chão, mas exames dele, após sua morte, não deu nada, nem os médicos conseguiram explicar.

Após o velório de seu pai, a Malina se preparou para abrir a porta sem contar a ninguém, ela estava com muito medo, bem carregem e angustiada, pois

teria que fazer, e que seu antê mandou, senão se sentiria culpada.

Tomou coragem e foi lá, pegou a chave, colocou na fechadura, até que rodou, pegou na maçaneta tremendo e abriu-a. De olhos fechados, quando abriu os olhos, havia uma grande árvore seca e um passarinho em uma gaiola, chegou mais perto e o passarinho tinha um pergaminho na perna, ela pegou e deu, estava escrito "Sou o pássaro mágico me coloque na árvore, e terá uma surpresa." quando ela o colocou, a árvore se iluminou e apareceram várias folhas, a árvore ficou ainda com vida, no meio das folhas, ela também podia ver o antê, que dizia que não podia viver sem ela. Ela então, passou a ir lá todos os dias, até que no meio das folhas apareceu um papel escrito "Sou a árvore mortífera, ela não acreditou, chegando na cozinha ela desmaiou e morreu, deixando mais um mistério.

Anexo RR

29/08/2018

A floresta encantada

Bruna morava em um lugar bem distante da cidade, haviam muitas casas por lá, mas todas meio distanciadas uma das outras. A casa de Bruna era a maior da região e também a mais assustadora.

De dia, a floresta parecia um paraíso, com o sol brilhante, as folhas das árvores e a grama bem verdinhas e algumas flores para colorir o lugar. De noite tudo se transformava, a gente era forte e fazia um som de assombro, as galhas das árvores batiam nas janelas e a luz parecia não ter brilho nenhum, fazendo com que a floresta só tivesse a luz das casas, que se apagavam completamente depois da meia noite.

O pai de Bruna, César, era caçador, e a mãe, Fabiana, era dona de uma loja que vendia roupas, jóias e móveis. Bruna amava escrever, tanto romances, quanto histórias de terror. Os pais dela nunca foram muito atenciosos, mas ela não ligava pra isso. Ela tinha uma melhor amiga, Sandra, ela vivia mais na casa da amiga do que na dela própria, os pais de Sandra sempre foram muito carinhosos com Bruna, sabiam que ela não tinha a atenção dos pais, então a trataram como filha.

Bruna acreditava no sobrenatural, e isso a ajudava a produzir suas histórias. Sandra achava bobagem, mas elas nunca brigaram por conta disso. Certo dia, as meninas ficaram sabendo de coisas absurdamente estranhas que aconteciam na madrugada, e como Bruna precisava de inspiração, porque estava sem ideias para suas histórias, resolveu chamar Sandra para uma aventura na madrugada. As duas pegaram o que precisavam e saíram às escondidas.

Já tinha passado de meia noite, e como elas já haviam previsto, a floresta estava completamente escura, então elas pegaram suas lanternas e começaram a caminhar. Elas já estavam na floresta há muitas horas, mas não encontraram nada que fizesse Bruna ter alguma idéia do que escrever, elas já tinham desistido e estavam voltando pra casa, mas elas não estavam achando o caminho de volta, Bruna e Sandra nasceram ali e tinham certeza de que estavam no lugar certo, só que não enxergavam nenhuma casa, era como se as casas tivessem desaparecido dali.

Depois de horas andando em círculos, Bruna e Sandra se sentaram em uma pedra para descansar, então viram um cachorrinho bastante estranho, elas tinham a sensação de que ele as via, mas ele não tinha olhos, apenas um rasto, conseguiram ver dentro da coleira dele. O cachorrinho aparentava ser bem cuidado, tinha uma coleira, provavelmente com seu nome e o endereço de seu dono. O animal as encarou por um bom tempo, até começar a entrar na mata, como as meninas estavam perdidas, decidiram segui-lo, imaginando que ele iria para alguma vila próxima.

Bruna e Sandra seguiram o cachorro por horas, parecia já ter passado um dia, mas ainda estava escuro. Quando estavam quase desistindo, avistaram uma pequena vila, que era bem diferente de tudo que elas já tinham visto, era assustadora, havia um silêncio que parecia ser impossível de se ter no meio de uma floresta, não se ouvia o barulho da mata, ou de pessoas conversando, era um silêncio enlouquecedor. Os goratas estavam sentindo uma mistura de medo e curio-

cidade, mas o lado aventureiro de Bruna falou mais alto, então elas decidiram explorar a vila.

Mesmo sendo que não havia ninguém na vila, as duas se sentiam observadas. O lugar parecia abandonado, mas elas não se atreveram a entrar nas casas, que quando olhadas mais de perto, não era possível identificar o material que elas haviam sido construídas. Passado um tempo, ainda estando escura, as garotas sentiram uma mudança no silêncio absurdo que o lugar tinha, elas começaram a ouvir sussurros, que ficaram cada vez mais altos, não dava pra saber de onde vinha, de quantas pessoas eram, ou se eram mesmo pessoas.

Na medida em que o tempo passava os sussurros se transformavam em gritos, como a altura em que as vozes falavam estava insuperável, as meninas entraram em uma das casas para fugir de toda aquela barulha. Assim que entraram o silêncio voltou, mas não era como antes. Dentro da casa estava bem escura, aparentemente era uma casa normal, com ajuda das lanternas dava pra ver alguns móveis e paredes acaladas, como consequência do tempo. A casa era pequena, mas tinha um porão, só que nenhuma das meninas tinha coragem o bastante para se aventurar por lá.

A casa era bem humilde e parecia não ter nada de muito assustador, então elas concordaram que seria o melhor lugar para poder descansar e quem sabe, até dormir um pouco. Passado um tempo, ainda quando estavam dormindo, sentiram algo passar perto delas, isso fez com que acordassem instantaneamente, assim que abriram os olhos não viram nada, então se levantaram e começaram a iluminar a casa para

olhar mais detalhadamente o lugar. Bruna viu um porta retrato sobre uma mesinha, quando chegou mais perto para poder vê-lo melhor, sentiu uma mão em seu ombro, se virou rapidamente mas não viu nada, procurou por Sandra e viu a amiga paralizada, que dizia ter visto a sombra de um homem, que tinha olhos brilhantes, desaparecer em sua frente. Logo, saíram correndo da casa.

Já do lado de fora, não ouviam mais os gritos de antes, resolveram então, explorar mais um pouco a vila. De vez em outra sentiam algo passando por elas, chegaram a ver alguns bultos, mas nada além disso.

Quando estavam começando a sentir fome, avistaram uma enorme casa, logo se encheram de curiosidade. Assim que entraram na casa, a porta se fechou sozinho e algumas tochas se acenderam, isso foi o suficiente para apavorá-las. A casa era bem fria e nas paredes haviam várias quadras extremamente estranhas. Era possível ouvir sussurros, mas não conseguiam entender o que diziam. De repente os gritos voltaram, as móveis começaram a se movimentar e alguns chegaram a ser arremessados contra parede. O ser de olhos brilhantes aparece junto com o cachorro, o que faz com que as meninas se desesperem mais, só que elas percebem que eles estavam lá para ajudar.

Bruna e Sandra acordam na pedra onde estavam quando viram o cachorro, sem saber se tudo que elas viveram foi um sonho ou realmente aconteceu. Mas seria possível as duas salvarem a mesma coisa?