



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ELIS REGINA COSTA

A LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA

A narrativa fantástica contribuindo para a formação de leitores

Marabá – Pará

2018

ELIS REGINA COSTA

A LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA

A narrativa fantástica contribuindo para a formação de leitores

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Cristina Mendonça.

Marabá – Pará

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Campus do Tauarizinho da UNIFESSPA. Marabá, PA

Costa, Elis Regina

A leitura literária na sala de aula: a narrativa fantástica contribuindo para a formação de leitores / Elis Regina Costa ; orientadora, Simone Cristina Mendonça. — Marabá: [s. n.], 2018.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2018.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Interesse na leitura. 4. Livros e leitura na literatura. I. Mendonça, Simone Cristina, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 418.4

Elaboração: Adriana Barbosa da Costa
Bibliotecária-Documentalista CRB2/391

ELIS REGINA COSTA

**A LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA
A narrativa fantástica contribuindo para a formação de leitores**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovado em: _____________

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Simone Cristina Mendonça (UNIFESSPA)
Orientadora

Prof. Dr. Dirlenvalder Loyolla (UNIFESSPA)
Examinador interno

Prof. Dr. Hiran de Moura Possas (UNIFESSPA)
Examinador externo

Dedico esse trabalho à minha mãe, Maria do Carmo, porque sempre esteve do meu lado: cuidou da minha educação, nos momentos difíceis me deu forças e me incentivou a seguir em frente, e nos momentos de alegria comemorou comigo cada vitória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre esteve comigo nessa caminhada: “Porque eu, o Senhor, teu Deus, te tomo pela tua mão direita e te digo: não temas, que eu te ajudo” (ISAÍAS, 41:13).

À minha família, pelo incentivo, apoio e compreensão. Em especial a minha mãe, pelo amor, pela educação e por ter me ensinado o respeito e os valores que orientam minha vida; a minha irmã Gil, pelos cuidados e atenção; a minha sobrinha Ana Kaline pelo seu sincero carinho.

Aos amigos, próximos ou distantes, pela presença em minha vida, em especial ao Valdemir, à Rita, à Mídiã, à Apoliana, à Socorro e Rogeane, que de modo diferente, mas com igual carinho, confiança e paciência sempre me motivaram a descobrir o melhor que posso ser.

À Coordenação do PROFLETRAS-UNIFESSPA, pela dedicação e esforço em promover um ensino de qualidade e pelo reconhecimento e valorização da formação continuada do professor.

Ao corpo docente, que contribuiu significativamente para meu aprendizado, ajudando a transformar dúvidas e questionamentos em meios para alargar meu horizonte de expectativa ao ampliar meus conhecimentos.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Simone Cristina Mendonça, por seu apoio e sugestões durante o desenvolvimento dessa pesquisa.

À banca examinadora, composta pelos professores Prof. Dr. Dirlenvalder Loyolla e Prof. Dr. Hiran de Moura Possas, pelo tempo dedicado à leitura e avaliação deste trabalho e pelas contribuições durante a qualificação e na fase final da pesquisa.

Aos colegas da turma de mestrado 2016, pelo companheirismo, troca de experiências, apoio e pelos momentos felizes que passamos juntos. Em especial, agradeço à amiga Isabel Cristina pela amizade e atenção em todos os momentos; à amiga Leila, que com sua doçura e capacidade de acolher o próximo se tornou uma pessoa especial na minha vida; à Tainá, que desde a graduação sempre foi uma grande amiga; ao Thiago, pelo exemplo de solidariedade e de dedicação à turma; a Luciana, que com sua alegria de viver deixava os dias mais leves.

Ao secretário do programa, Othon Amil, por estar sempre pronto a cooperar.

À CAPES, pelo incentivo à pesquisa por meio da concessão da bolsa de estudos.

À SEMED e a Prefeitura de Marabá, por terem concedido liberação para aperfeiçoamento profissional.

À direção da escola onde a pesquisa foi realizada, pela disponibilidade em me receber e facilitar, no que foi possível, meu trabalho no ambiente escolar.

À professora regente da turma, por suas contribuições e apoio durante trabalho em sala de aula.

Aos alunos, por terem aceitado participar dessa caminhada comigo, a dedicação deles as atividades propostas foi fundamental para os resultados alcançados.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desse projeto, meus sinceros agradecimentos.

Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando as rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento.

Bartolomeu Campos de Queirós

O mais difícil, mesmo, é a arte de desler.

Mario Quintana

RESUMO

Este estudo tem por objetivo contribuir para a formação de leitores de literatura. Nele são abordadas questões relativas à leitura, à literatura e ao ensino. Motivou essa pesquisa a frequente constatação de que muitos alunos não conseguem entender o que leem, provocando desinteresse pela leitura. Desinteresse esse que é diametralmente oposto à importância da leitura na sociedade atual enquanto componente que possibilita acesso ao conhecimento e melhor integração social. Tendo em vista que essa situação do ensino da leitura no ambiente escolar é acentuada quando o objeto de leitura é o texto literário, seja por sua complexidade ou abordagem inadequada, esse trabalho parte das seguintes perguntas de pesquisa: será que a aprendizagem de estratégias metacognitivas de leitura podem ajudar os alunos a ler? Será que as narrativas fantásticas podem aproximar os jovens de leituras mais complexas? Como abordar a literatura em sala de aula de forma a contribuir para a formação de leitores? Visando alcançar nosso objetivo, apresentamos uma proposta de leitura de narrativas fantásticas na perspectiva do letramento literário. A metodologia de trabalho tem por base a pesquisa participativa e a sequência básica formulada por Cosson (2006). Os sujeitos da pesquisa serão alunos do 8º ano de uma escola pública de Marabá. Quanto ao suporte teórico, dentre outros, baseamo-nos em Bakhtin (2011), Candido (1995), Eco (1994), Held (1980), Iser (2002), Jauss (1994; 2002), Jouve (2002), Leffa (1996; 1999), Marcuschi (2008; 2010), Menegassi (2014), Rodrigues (1988), Rouxel (2013), Soares (2003; 2009; 2014), Solé (1998), Todorov (2007; 2016). Os resultados da análise indicam que juntamente com o acesso a obras literárias diversificadas, a inserção do aluno em uma comunidade de leitores e a participação da família; é fundamental à adoção de uma metodologia que prepare o aluno para a recepção da obra literária, considerando tanto a motivação quanto às etapas de mediação da leitura. Nesse sentido, conclui-se: uma abordagem do texto literário que concilie experiência estética e leitura crítica é capaz de despertar o interesse dos alunos e contribuir para a formação de leitores.

Palavras-chave: Letramento literário. O fantástico. Formação de leitores.

ABSTRACT

This study aims to contribute to the formation of literary readers. It approaches issues related to reading, literature and the teaching. This research was motivated for the frequent realizations that many students cannot understand what they read, causing disinterest in reading. Disinterest that is diametrically opposed to the importance of reading in actual society, as a component that provides access to knowledge and better social integration. Given this situation of teaching reading in the school environment is accentuated when the reading object is literary text, either because of its complexity or inadequate approach, this work is based on the following research questions: Can learning metacognitive reading strategies help students to read? Can fantastic narratives bring young people closer to more complex readings? How to approach literature in the classroom in order to contribute to the training of readers? Aiming to reach our goal, we present a proposal to read fantastic narratives from the perspective of literary literacy. The methodology of work is based on participatory research and the basic sequence formulated by Cosson (2006). The subjects of the research will be students of the 8th year of a public school in Marabá city. Regarding theoretical support is Bakhtin (2011), Candido (1995), Eco (1994), Held (1980), Iser (2002), Jauss (1994; 2002), Jouve (2002), Leffa (1996; 1999), Marcuschi (2008; 2010), Menegassi (2014), Rodrigues (1988), Rouxel (2013), Soares (2003; 2009; 2014), Solé (1998), Todorov (2007; 2016) and others. The results of the analysis indicate that an approach to the literary text that reconciles aesthetic experience and critical reading is able to awaken the interest of students and contribute to the formation of readers. The results of the analysis indicate that along with access to diversified literary works, the insertion of the student in a community of readers and the participation of the family; is fundamental to the adoption of a methodology that prepares the student for the reception of the literary work, considering both the motivation and the stages of mediation of reading. In this sense, it is concluded: an approach to the literary text that reconciles aesthetic experience and critical reading is capable of arousing students interest and contributing to the formation of readers.

Keywords: Literary literacy. The fantastic. Formation of readers.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	ABORDAGEM GERAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	27
QUADRO 02	ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS.....	41
QUADRO 03	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS ANTES, DURANTE E DEPOIS DA LEITURA.....	42
QUADRO 04	DISTRIBUIÇÃO DAS OBRAS RESENHADAS.....	99
QUADRO 05	DESENVOLVIMENTO DO GOSTO PELA LEITURA.....	108
QUADRO 06	O ALCANCE DA LEITURA FORA DA SALA DE AULA	109

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	LETRAMENTO: DENTRO E ALÉM DA ESCOLA.....	17
2.1.	A PRESENÇA DOS LETRAMENTOS NO COTIDIANO.....	18
2.2	A RELAÇÃO ENTRE GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTOS.....	22
2.2.1	Leitura de gêneros textuais: aspectos gerais de abordagem na escola	24
2.3	MAS AFINAL, O QUE É LEITURA?.....	29
2.3.1	O que se ensina quando se ensina leitura?.....	34
3	O FANTÁSTICO COMO PROVOCAÇÃO AO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	45
3.1	POR QUE ESTUDAR LITERATURA NA ESCOLA?	45
3.2	LETRAMENTO LITERÁRIO: O DESAFIO DE FORMAR LEITORES	49
3.3	A LEITURA DO TEXTO	53
3.4	LITERATURA E IMAGINAÇÃO.....	60
3.5	FANTÁSTICO: UM CONCEITO MULTIFACETADO.....	64
4	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	71
4.1	A SELEÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR.....	71
4.1.1	Conhecendo o espaço escolar.....	72
4.2	APRESENTAÇÃO DO PROJETO.....	74
4.2.1	Primeiro encontro: conhecendo a história de leitura dos alunos....	74
4.2.2	Segundo encontro: apresentando o gênero fantástico.....	76
4.3	PERFIL DA TURMA: DISCUSSÃO DOS DADOS.....	77
4.4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A SELEÇÃO DAS OBRAS	83
4.4.1	Sobre os autores e as obras.....	85
4.4.2	Proposta didático-metodológica para abordagem do texto literário	88
5	TEORIA E PRÁTICA DIALOGANDO NA SALA DE AULA.....	89
5.1	LEITURA DO CONTO <i>O RETRATO OVAL</i> : DESCRREVENDO A AULA	89
5.2	AVALIAÇÃO DA LEITURA.....	98
5.2.1	Análise das produções: a resenha.....	100
5.2.2	Análise dos dados do questionário.....	108
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
7	REFERÊNCIAS.....	116

APÊNDICES.....	121
APÊNDICE 01: QUESTIONÁRIOS.....	121
APÊNDICE 02: TERMO DE AUTORIZAÇÃO.....	122
APÊNDICE 03: SÍNTESE DAS AULAS.....	123
ANEXOS.....	128
ANEXO 01: MEMORIAL DE LEITURA	128
ANEXO 02: PREVISÕES DE LEITURA.....	130
ANEXO 03: DESENHOS.....	131
ANEXO 04: RESENHAS	133

1. INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade, leitura e escrita são habilidades supervalorizadas. Tradicionalmente, atribui-se ao domínio dessas duas habilidades a ampliação do universo cultural, a melhor inserção nas práticas sociais e, frequentemente, o sucesso na vida profissional. Por tudo isso, a escola, instituição oficial responsável pelo ensino da leitura e da escrita, precisa estar constantemente repensando sua prática de modo que possa estar em consonância com as novas descobertas de seu campo de atuação, assim como deve estar atenta às necessidades do público a que deve atender.

Por meio da escrita o homem encontrou um meio eficaz de romper a barreira do tempo, deixando registrado seu conhecimento para as próximas gerações. Mas a chave que abre a porta de acesso a esse conhecimento é a leitura. Por meio da leitura podemos ter acesso a conhecimentos que extrapolam nossa experiência individual: o conhecimento científico de outros povos, a cultura, a arte, enfim, a outros saberes e modos de viver. E isso nos torna mais abertos para o Outro, mais conscientes de nosso lugar no mundo e mais preparados para enfrentar as adversidades da vida.

Consequentemente, desenvolver essa habilidade na população é um meio não só de melhorar a qualidade de vida das pessoas, mas também um caminho para o desenvolvimento econômico do país. Aliás, reflete a importância social da leitura, as avaliações nacionais e internacionais que a têm como foco (Prova Brasil, Saeb, Pisa, etc.). Essas avaliações, normalmente realizadas no âmbito da escola, traduzem em números uma realidade desconcertante que nós, professores, enfrentamos diariamente.

O mal-estar provocado por essa situação gera cobranças dentro da escola, principalmente em relação aos professores que ministram a disciplina Língua Portuguesa, pois nesse espaço assumem um importante papel, que não é somente seu, de ensinar os alunos a dominar essas duas habilidades. Tendo atuado no Ensino Fundamental II como professora de língua portuguesa durante três anos, sempre me inquietou a grande quantidade de alunos que têm dificuldade em ler e a ineficácia dos métodos propostos pela escola para resolver essa situação.

O reconhecimento de que esse é um dos principais problemas que enfrento em minha prática de sala de aula, juntamente com a consciência de que a leitura é importante para uma participação plena nas práticas sociais e no âmbito da escola constitui a base para um bom desempenho em todas as demais disciplinas e que, nesse sentido, fundamentando melhor minha prática nessa área poderei, não só contribuir com os colegas, mas também atuar de

forma mais significativa para o desenvolvimento do aluno, justifica minha opção por realizar esta pesquisa com foco na leitura. No entanto, como ajudar os alunos a compreender o que leem? Como resposta a esse questionamento, aventamos a hipótese de que um possível caminho para essa questão relaciona-se com o ensino de estratégias de leitura.

Em relação às leituras a serem realizadas, embora pudesse ter escolhido outro tipo de leitura, o texto literário sempre me fascinou! Mesmo antes de ir à escola, tinha bastante contato com livros. E desde então, apesar da dificuldade de acesso em certo período, os livros sempre estiveram presentes na minha vida. No entanto, a opção pela leitura literária também tem razões que ultrapassam o meu gosto e interesse pessoal e relacionam-se ao desinteresse dos alunos, principalmente entre aqueles dos anos finais do Ensino Fundamental II, pela leitura literária proposta pela escola.

A partir dessa situação formulamos nossa próxima pergunta: o que acontece nessa etapa do processo de ensino que provoca, mesmo entre aqueles que gostavam de ler na fase inicial no Ensino Fundamental II, o desinteresse pela leitura literária proposta pela escola? E, tendo em vista que a literatura faz parte de nossa herança cultural, como despertar e cultivar o gosto pela leitura literária? Em suma, como trabalhar a literatura em sala de aula de modo a contribuir para a formação de leitores?

Aqui propomos a hipótese de que o desinteresse pela leitura, entre outros fatores, tem relação com a inadequada mediação da leitura literária e a ausência de uma comunidade de leitores para que o aluno partilhe e alimente o desejo de ler. Lançada nossa hipótese, resta, no entanto, outro questionamento: que obras levar para sala de aula?

Nossa opção foi pela literatura fantástica. A escolha de obras literárias de abordagem fantástica tem a ver, por um lado, com o fato de que esse tipo de texto, nas duas vezes em que trabalhei em sala, foi muito bem recepcionado pelos alunos, por outro lado, a narrativa fantástica já é conhecida dos adolescentes, seja por meio da leitura de *best-seller*, ou através de filmes. Portanto, a nossa hipótese é a de que a literatura fantástica é um meio de relacionar à leitura a algo que os alunos já conhecem e gostam, servindo assim de ponte para a ampliação do horizonte de expectativa dos alunos por meio de textos mais complexos.

Orientados por esses questionamentos, definimos como objetivo geral deste trabalho contribuir para a formação do leitor de literatura a partir do desenvolvimento, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, de atividades de letramento literário com foco em narrativas fantásticas. Visando alcançar nosso objetivo geral, propomos os seguintes objetivos específicos: verificar se a narrativa fantástica é capaz de aproximar os jovens de textos mais complexos; avaliar se as estratégias de leitura podem ajudar os alunos a produzir sentidos a

partir do leem; constituir uma comunidade de leitores; mediar leituras; definir metodologia para abordagem da literatura.

Este trabalho está organizado em seis capítulos: no primeiro, de caráter introdutório, tratamos da contextualização do tema, justificamos nossa escolha e especificamos nossos objetivos; no segundo, discorremos sobre questões referentes ao letramento, os gêneros textuais, concepções e mecanismos de leitura; no terceiro, enfocamos o letramento literário, buscando compreender o significado da literatura na perspectiva das práticas sociais, a relação entre literatura e imaginação e as diferentes abordagens da literatura fantástica.

Já nas seções seguintes, enquanto no quarto capítulo enfocamos a metodologia adotada e definimos a proposta de intervenção; no quinto, essa proposta é desenvolvida e os resultados analisados; e na última etapa, fazemos nossas considerações sobre os resultados alcançados. Portanto, cientes do caminho a seguir, passemos à leitura do segundo capítulo deste trabalho, onde acompanharemos uma discussão em torno do conceito de letramento.

2. LETRAMENTO: DENTRO E ALÉM DA ESCOLA

A relação do homem com a escrita já data de milênios; nos últimos cinco séculos, todavia, essa relação se intensificou progressivamente, deixando sua marca nas diversas atividades e situações sociais em que a escrita passou a ser usada: seja para manter-se informado; como forma de lazer; orientação religiosa; meio para executar um trabalho ou organizar a burocracia gerada pelo acúmulo de capital, o uso da escrita alcançou uma dimensão e uma especialização ainda não previstas.

Além de estender sua presença aos vários âmbitos da vida, a escrita se especializou, assumindo em cada nova atividade configurações específicas para atender a fins também específicos, surgindo assim novos gêneros textuais. Essa explosão de uma realidade concretizada na escrita configura uma mudança significativa nas formas de comunicação e transmissão de valores, crenças e atitudes, gerando impacto na vida social e mostrando, em síntese, que é imprescindível dominar as habilidades de leitura e escrita para estar incluído socialmente, exercendo plena e conscientemente os direitos e cumprindo os deveres de cidadão.

Nesse cenário, a escola enquanto instituição oficial responsável pelo ensino da leitura e da escrita assume um relevante papel: orientar às crianças na apropriação e uso das habilidades de leitura e escrita. Em outras palavras, é dever da escola não apenas alfabetizar a criança, mas também ajudá-la a tornar-se letrada, para que participe efetivamente e olhe de forma crítica às práticas sociais a sua volta, conservando-as, ou buscando mudá-las. É nesse sentido que Soares (2014) diz que o letramento implica em mudanças tanto do ponto de vista individual quanto social. Enquanto do ponto de vista individual a pessoa que aprende a ler e a escrever torna-se alfabetizada, mudando, portanto, sua condição anterior de analfabeta; do ponto de vista social as mudanças são tanto de ordem linguística: a língua escrita interfere na língua oral desde a escolha vocabular até a estrutura; quanto de ordem social, política e cultural:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2014, p. 37- grifo da autora).

O letramento, desse ponto de vista, é um importante instrumento de inserção social, cultural, de reflexão sobre a realidade e um potencial meio de transformá-la. Por tudo isso, Soares (2014, p. 120) diz que: “O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independente das condições sociais em que um dado grupo humano esteja inserido”. Portanto, a escola como uma das principais agências de letramento, para cumprir seu papel de formar cidadãos letrados, aptos a usar a cultura escrita, não pode furtar-se de conceber o ensino relacionado às práticas sociais que movimentam a vida além de seus muros.

2.1 A PRESENÇA DOS LETRAMENTOS NO COTIDIANO

Os estudos sobre letramento só se fizeram necessários quando os efeitos da alfabetização em massa impactaram a vida moderna. Durante muito tempo, segundo Zappone (2008), a alfabetização, compreendida como uma competência de âmbito individual, foi o foco de muitos estudos que buscavam entender que habilidades as pessoas desenvolviam ao ler ou escrever. Ao situar esses estudos no âmbito individual, no entanto, perdeu-se de vista os seus efeitos na esfera social, abrindo uma lacuna que somente veio a ser preenchida com os estudos denominados de letramento.

A palavra letramento, assim como as palavras letrado e iletrado que designam respectivamente aquele que conhece as letras e aquele que não tem esse conhecimento, deriva da palavra letra, a essa palavra é acrescentado o sufixo –mento que indica o resultado de uma ação, logo, letramento é o resultado da ação de ensino e aprendizagem das letras e que confere ao sujeito que passa por esse processo o *status* de letrado por ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2014).

Soares (2014) concebe o letramento como tendo uma dimensão individual e outra social. Para a autora, a dimensão individual está ligada à alfabetização, entendida essa, conforme explica a autora, como a aprendizagem de uma técnica (a escrita) e sua tecnologia:

Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos (SOARES, 2003, p. 15).

Desse ponto de vista, estar alfabetizado pressupõe saber escrever (codificar) e ler (decodificar) a língua, assim como ter domínio dos recursos necessários à efetivação desse

processo. Ou melhor, processos, pois ainda que mantenham uma estreita conexão, leitura e escrita envolvem competências e habilidades diferentes: o domínio da escrita enquanto tecnologia vai da habilidade de grafar unidades sonoras à capacidade de comunicar adequadamente um significado a um leitor potencial, envolve portanto saberes sobre o uso adequado da ortografia, da pontuação, dos parágrafos, organização de ideias no texto, entre outros (SOARES, 2014, p. 70).

Quanto ao domínio da leitura como tecnologia, este envolve desde a habilidade de decodificar os símbolos escritos e sua transformação em unidades sonoras à capacidade de associar informações encontradas em diferentes textos, portanto, a leitura envolve habilidades cognitivas e metacognitivas, entre as quais destaca Soares (2014, p.69):

[...] a habilidade de captar significados, a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão...

Por tudo isso, leitura e escrita, embora vistas como complementares, pode-se notar, mobilizam competências e habilidades específicas de âmbito individual. No entanto, usar a língua nas práticas sociais pressupõe bem mais que o mero ato mecânico de codificar e decodificar palavras (domínio da leitura e da escrita enquanto tecnologia), por isso, a consciência diante da reveladora constatação de que muitas pessoas alfabetizadas não conseguiam compreender, isto é, não produziam sentido ao ler, serviu de ponto de partida para que se pensasse o letramento como tendo também uma dimensão social.

Assim, em sua dimensão social, o letramento pode ser observado de duas perspectivas: na primeira, considerada liberal ou fraca, o letramento tem um caráter empírico e está associado às “habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social, [vindo] daí o termo *letramento funcional*” (SOARES, 2014, p.72), que se refere à habilidade para usar a leitura e a escrita nas diversas situações do cotidiano, seja em casa, na escola, na rua ou no trabalho, como, por exemplo: ler e escrever para usar o *whatsapp*, escrever para atender às demandas do trabalho, ler um anúncio para ficar informado das ofertas, ler para usar o transporte público, ler um manual de instrução para usar corretamente um produto, enfim, o letramento visto desse ângulo é caracterizado por Scribner, conforme menciona Soares (2014, p. 73), como tendo um valor pragmático, um valor de sobrevivência.

Por conseguinte, na perspectiva liberal o letramento é desvinculado de uma posição política e vê a leitura e a escrita como um valor positivo absoluto, capaz de por si só trazer benefícios e provocar mudanças. Todavia, contrapondo-se a essa ideia, a segunda vertente do letramento social, vista como revolucionária, considera o letramento funcional como uma condição ínfima de letramento, pois embora permita as pessoas funcionarem socialmente, a participação na vida social restringe-se ao estritamente essencial, portanto, nessa vertente o letramento funcional é visto de forma negativa e improvável de provocar mudanças.

Street (2007), um dos representantes dessa vertente, sugere que os tipos de letramento são muitos e que variam no tempo e no espaço, ou seja, não se restringem ao espaço escolar.

Prefiro, antes de mais nada, falar de *práticas de letramento* do que de “letramento com tal”. Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento (STREET, 2007, p. 466, destaques do autor).

Considerando essa questão, Street propõe que se fale em letramento não como uma coisa única e universal (letramento autônomo), mas que se pense em práticas de letramento a partir do que ele denominou de “modelo “ideológico” de letramento” (p. 466). Esse modelo contrapõe-se ao modelo autônomo que vê as práticas de letramento como tendo um caráter universal e neutro. Diferente disso, o letramento ideológico reconhece, não só que os letramentos são múltiplos e que têm o seu sentido, em cada caso, definido em relação a um contexto cultural específico, mas também que eles estão associados ao poder e à ideologia (STREET, 2007).

Nesse sentido, o que o letramento significa e a forma como ele acontece tem relação com o que cada grupo social propõe como o ideal de sociedade, pois é através dele que veicula a ideologia que justifica a estrutura social vigente, por isso, como diz Soares:

[...] as consequências do letramento são consideradas desejáveis e benéficas apenas por aqueles que aceitam como justa e igualitária a natureza e estrutura do contexto social específico no qual ele ocorre. Quando não é esse o caso, isto é, quando a natureza e a estrutura das práticas e relações sociais são questionadas, o letramento é visto como um instrumento da ideologia, utilizado com o objetivo de manter as práticas e relações sociais correntes, acomodando as pessoas às condições vigentes (SOARES, 2014, p.76).

Desse ponto de vista, o letramento pode ser tanto um instrumento de acomodação, ou porque se faz parte do grupo privilegiado e busca-se manter a ordem social vigente, ou porque

houve uma aceitação pacífica da manipulação promovida pelos letramentos; quanto de libertação, quando há um olhar crítico para os letramentos e conteúdos por eles veiculados e busca-se, também por meio de letramentos, conscientizar sobre a necessidade de mudanças.

Assim, quando Kleiman (2004) em consonância com essa tendência, define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p.19 *apud* ZAPPONE, 2008, p. 50), entende-se que os letramentos são múltiplos: envolve alfabetização, pois usa a escrita enquanto tecnologia para representar o mundo, contudo vai além, envolve saber usar a escrita em determinadas situações para alcançar um fim específico, fim esse que pode ir desde o simples preenchimento de um requerimento solicitando férias, à operacionalização de mudanças ideológicas e transformação das mentalidades.

No âmbito escolar, a adoção de um ou outro modelo de letramento tem consequências significativas. Enquanto a opção pelo letramento autônomo foca no aspecto universal, apagando a singularidade dos sujeitos e dos espaços de letramento; o letramento ideológico considera as particularidades do contexto de letramento, os valores e relações de poder, dialogando com a realidade do aluno e com aquilo que para ele é significativo fora do espaço escolar.

Portanto, no primeiro caso, propõe-se a soberania do texto enquanto estrutura de sentido imanente, desconsiderando a importância dos sujeitos e do contexto na construção do sentido; aliás, esse é o modelo de letramento que predomina no ambiente escolar, uma vez que as atividades com a escrita realizadas nesse espaço têm por base o texto (ZAPPONE, 2008, p. 51). No segundo caso, o letramento ideológico, mais afinado com a concepção interativa de ensino aprendizagem, propõe que o sujeito e o contexto no qual esse está inserido são partes fundamentais para a construção do sentido, uma vez que os textos e as práticas de letramento no geral não nascem no vazio, pelo contrario, elas têm sua elaboração atravessada pelas relações de poder e ideologias de cada contexto sociocultural.

Por serem representativos dos grupos sociais em que se originam alguns letramentos têm mais visibilidade que outros. É o caso, por exemplo, do letramento escolar em relação a outros tipos de letramento (familiar, religioso, da tradição oral), ou da literatura canônica em relação à literatura popular e à literatura infantojuvenil. Esses letramentos visíveis, apresentados como ‘melhores’, estão na base da dicotomia centro x periferia, cultura erudita x cultura popular e universal x local. Em todo caso, a importância e a complexidade envolvidas no processo de letramento somente ressalta o fato de que é imprescindível conhecer e refletir

sobre esse processo para entender de que forma ele está inserido e influencia nossas práticas diárias.

Como se vê, os letramentos estão diretamente relacionados ao social. No bojo dessas práticas, outro conceito importante para o ensino refere-se à questão dos gêneros textuais, ou seja, os textos por meio dos quais às práticas de letramento são efetivadas. Tendo em vista essa relação, na sequência veremos alguns aspectos referentes aos gêneros textuais e sua leitura.

2.2 A RELAÇÃO ENTRE GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTOS

Marcuschi (2008), ao dizer que a ideia de gênero, embora não seja nova, está na moda, lembra que esse conceito veio do campo da literatura e que referências a ele remontam há mais de dois mil anos. Todavia, como adverte o autor, “O que hoje se tem é uma nova visão sobre o mesmo tema” (MARCUSCHI, 2008, p. 147). Essa nova concepção de gênero tem um caráter bem mais amplo e abrange diversas áreas do conhecimento como a sociologia, a antropologia e a etnografia. Seu desenvolvimento aconteceu no início do século XX e tem por base uma visão dialógica da língua e do sujeito que é visto como produto da interação com o meio em que vive.

De acordo com essa perspectiva, que, aliás, coincide com a concepção de língua presente na Base Nacional Comum Curricular e adotada neste trabalho, as manifestações da língua, ou seja, a linguagem, é vista sob uma ótica interacionista e o sujeito como parte ativa do processo comunicacional.

Bakhtin (2011, p. 261), em sua obra *Estética da criação verbal*, ao falar dos gêneros do discurso afirma que “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Infere-se dessa afirmação pelo menos três importantes noções: primeira noção, nos comunicamos por meio de enunciados ou textos que produzimos ao conversar. Assim, a língua, que antes era vista como algo que está pronto e acabado, passa a ser vista em seu processo de construção, ou seja, na interação entre os sujeitos.

Segunda noção, os sujeitos interagem em espaços situados histórico, social e ideologicamente, onde as atividades humanas são realizadas. Cada uma dessas atividades fica situada em uma esfera ou campo de conhecimento, por exemplo, a esfera jornalística, escolar, midiática, religiosa, familiar, dentre outras. A esfera, portanto, refere-se ao contexto de inserção do discurso. Estar inserido em um contexto implica que os discursos não são neutros

ou proferidos no vazio, ao contrário, os sentidos que atravessam os discursos/textos são cerceados, restringidos e limitados pelo contexto. A consequência disso é que os discursos/textos de cada uma das esferas são marcados por valores e ideologias específicas, assim, são valores da esfera jornalística a busca pela informação, a investigação, a imparcialidade, da mesma forma que induzir o consumo é um valor da esfera publicitária.

A terceira noção refere-se à especificidade dos enunciados produzidos. Em cada campo de atividade desenvolvem-se práticas específicas, variáveis no tempo e no espaço, e que podem ser realizadas pelos sujeitos a partir do lugar social e da função que desempenham. A esfera jornalística, por exemplo, se caracteriza pela prática social de buscar, organizar e divulgar informações de utilidade pública e de caráter diversificado. Nesse âmbito, os sujeitos, a partir do lugar e da função social que desempenham (redator, repórter, editor, ilustrador) desenvolvem a prática social de informar a população por meio da atividade de redigir textos orais ou escritos como: entrevistas, reportagens, notícias, editoriais, cartum, tirinhas, charges, etc.

A partir do que foi exposto nota-se que os discursos/textos proferidos em uma esfera carregam dela finalidades e características específicas, tanto de ordem temática, quanto de ordem estilística e composicional, caracterizando o que Bakhtin (2011) chamou de gêneros do discurso, ou seja, cada gênero do discurso é representado por um conjunto de textos que compartilham semelhanças entre si e que cumprem uma função social.

Ser semelhante, entretanto, implica na existência de pequenas diferenças e é pautado nisso que o autor diz que os gêneros são apenas “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Portanto, como indica o moderador “relativamente”, os gêneros não são formas estanques ou imutáveis, pelo contrário, são textos passíveis de transformação, podendo um gênero servir de modelo para estruturação de um novo gênero, ou deixar de cumprir parte de sua estrutura considerada como opcional.

Por aí se nota que letramentos (práticas sociais de uso da escrita) e gêneros textuais são conceitos inextrincavelmente relacionados. Assim, ao pensar sobre letramento e o uso de gêneros textuais pelo viés da educação, observa-se uma relação de proporcionalidade: quanto melhor o nível de letramento, maior a variedade de gêneros que o aluno tem domínio, conseqüentemente, mais habilitado o aluno estará para circular e participar das diversas esferas do saber humano. Logo, se a escola é uma das responsáveis por instruir o aluno na apropriação de letramentos que lhe possibilite se movimentar pelos diversos contextos sociais, o uso de gêneros como objetos de ensino pode ajudá-la a alcançar seus objetivos. No entanto,

alguns cuidados são importantes, como veremos a seguir, ao levar os gêneros textuais para sala de aula.

2.2.1 Leitura de gêneros textuais: aspectos gerais de abordagem na escola

A evidência de que há em todo contexto comunicacional um gênero discursivo/textual específico foi uma das grandes contribuições de Bakhtin (2011), pois fundamentou a ideia de que o texto deve ser tomado como unidade básica de ensino. Marcuschi (2010), partidário das ideias de Bakhtin, diz que o discurso está concretizado no texto e é o resultado de sua manifestação, afirmando na sequência que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*. Em outros termos, [...] a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*” (MARCUSCHI, 2010, p. 22- destaques do autor).

Se por um lado sabemos que a comunicação verbal só é possível por meio de um gênero textual e que, portanto, é fundamental que o aluno tenha conhecimento de uma ampla variedade de gêneros, por outro lado, sabemos que os gêneros são tão variados quanto são as situações comunicativas, logo, é impossível e desnecessário ensinar ao aluno todos os gêneros.

De uma forma geral, o primeiro critério que se pode pensar para definir o que deve ou não ser objeto de ensino na escola refere-se ao que Bakhtin (2011), sem qualquer pretensão didática, definiu como gêneros primários e secundários. De acordo com o autor, os gêneros primários são aqueles que se desenvolvem em situações do cotidiano, como é o caso do diálogo familiar, já os gêneros secundários envolvem maior complexidade e “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito mais desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) — artístico, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 263), portanto, são gêneros elaborados a partir de um sistema ideológico como o romance, a reportagem e o artigo científico.

Com efeito, se a habilidade em usar os gêneros primários a criança desenvolve em seu ambiente cotidiano, o mesmo não acontece com os gêneros secundários. A apropriação desses precisa de mediação, por conseguinte, são os gêneros secundários que devem ser objeto de ensino na escola. Dentre esses gêneros, a escola deve dar preferência àqueles de maior circulação no meio social como o conto, o poema, a reportagem, o artigo de divulgação científica e seminário. Dessa forma, será mais fácil envolver o objeto de ensino em uma

situação social concreta, proporcionando ao aluno um ensino contextualizado, em que ele possa vivenciar a experiência da leitura e da escrita.

Outros critérios a serem considerados são: o nível de desenvolvimento da classe, pois sabemos que cada turma tem suas especificidades e, conseqüentemente, um ritmo próprio de aprendizagem, portanto, ainda que a série seja a mesma, um trabalho que foi bem recepcionado por uma turma pode ser rejeitado por outra ou não ter o rendimento esperado, lembramos, nesse caso, que a avaliação desse rendimento deve ser em relação ao progresso da turma e não em comparação ao desempenho apresentado outra turma.

O critério seguinte a ser considerado diz respeito ao currículo das séries anteriores, deve-se observar o que foi estudado no ano anterior, evitando-se desse modo repetir o gênero de forma injustificada. No entanto, “a retomada de objetivos já trabalhados, após um certo espaço de tempo e numa nova perspectiva, parece indispensável para que a aprendizagem seja assegurada” (DOLZ; SCHNEUWLY 2004, p. 105). Em outras palavras, quando houver a necessidade de retomar um gênero, é importante que este envolva níveis de complexidade ainda não explorados.

Além desses critérios, deve-se considerar o contexto da escola, isto é, a adequação do gênero ao contexto escolar, sua importância no meio social em que aluno e escola estão inseridos e a possibilidade do aluno ter um bom aproveitamento do trabalho com aquele gênero. Por exemplo, deve-se ponderar sobre o aproveitamento de trabalhar os gêneros e-mail ou diário virtual em comunidades que a criança não tem acesso a computadores e internet, pois adaptar para a página de papel descaracterizaria o gênero.

Aspecto relevante que também deve ser considerado no contexto de ensino refere-se à variedade de gêneros trabalhados. Sabemos que o domínio de um maior número de gêneros, implica em uma melhor inserção nas práticas sociais, logo, a escola deve mediar à apropriação da maior variedade de gêneros possíveis. Nesse sentido, é interessante observar que uma grande quantidade de gêneros nem sempre significa uma grande variedade.

Considerar a variedade na escolha de gêneros implica, conforme sugere Schneuwly e Dolz (2004), selecionar gêneros não só de domínio social diferente, mas que explorem capacidades linguísticas diferentes. Assim, o autor propõe agrupar os gêneros em cinco diferentes domínios sociais de comunicação, cada um considerando, entre outros aspectos, o domínio social de comunicação, a capacidade linguística predominante, aqui, indicada entre parênteses e seguida de exemplos de gêneros que compõe o agrupamento:

- Cultura literária ficcional (narrar): conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, novela fantástica, narrativa de aventura, piada, etc.;

- Documentação e memorização de ações humanas (relatar): relato de experiência; relato de viagem; diário íntimo; autobiografia; adivinha; reportagem, etc.;
- Discussão de problemas sociais controversos (argumentar): carta do leitor; carta de reclamação; debate regrado; resenha; comentário, etc.;
- Transmissão e construção de saberes (expor): seminário; verbete; entrevista com especialista; tomada de notas; resumo; relatório de experiência, etc.;
- Instruções e prescrições (descrever ações): instruções de montagem; receita; regulamento; regras de jogo; instruções de uso; etc.

Assim, se o professor trabalha muito bem uma grande quantidade de textos do primeiro grupo e desconsidera os demais grupos, ele está explorando a quantidade e não a variedade de texto, pois não explora as possibilidades linguísticas que a variedade de gêneros oferece, além de não levar em conta o fato de que as características de um gênero podem migrar para outro do mesmo agrupamento, assim, ao trabalhar, por exemplo, o artigo de opinião o aluno aprende a argumentar e a defender um ponto de vista, caso precise fazer uma carta de reclamação, mesmo que esta não tenha sido objeto de estudo, ele poderá fazê-la porque já tem uma base, ainda que adquirida de forma indireta. Portanto, mais que a quantidade, é importante a variedade de textos.

Com esse objetivo, ao selecionar um gênero para ser trabalhado na escola o professor deve estar ciente não só em relação a seu objetivo: que habilidades pretende desenvolver ao explorar aquele gênero, como também deve conhecer as especificidades do gênero para então didatizá-lo: trabalhar sua organização global; mostrar em que tipo de suporte ele circula, qual sua finalidade social, que público vai ler o texto, os elementos linguísticos recorrentes... Além disso, deve ter clareza quanto ao fato de que trabalhar com gêneros textuais não implica trabalhar sempre e obrigatoriamente a escrita. Segundo Hila (2009), no texto *Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais*, em alguns casos deve-se trabalhar apenas a leitura, nesse caso, “As aulas de leitura do gênero textual [...] podem apenas objetivar a formação do leitor crítico e em outros momentos o professor pode contemplar também a produção textual” (HILA, 2009, p. 180), o que, de forma alguma, torna a abordagem do gênero menos complexa.

Como podemos verificar, trabalhar com gêneros textuais implica abordar uma série de aspectos, que muitos professores revelam em sua prática ter dificuldades de abordar. Pensando nessa dificuldade, Hila (2009), considerando a leitura crítica do texto, propõe de um modo geral que a abordagem do gênero em sala de aula privilegie, por um lado, o contexto de

produção que, segundo a autora, é definido por Bronckart (2003) como sendo o conjunto dos fatores ou parâmetros que podem influenciar a organização do texto, por outro lado, deve-se privilegiar as dimensões constitutivas do gênero: tema; estrutura composicional e estilo, sempre pensadas em relação aos parâmetros do contexto. Esses parâmetros, didaticamente apresentados por Saito e Nascimento (2005, p. 14 *apud* HILA, 2009, p. 167-170), nesse trabalho foram organizados no quadro abaixo (QUADRO 1), ao lado das dimensões constitutivas do gênero.

QUADRO 1- ABORDAGEM GERAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Contexto de Produção	Dimensões constitutivas do gênero		
	Tema	Estrutura composicional	Estilo
1 - A esfera da comunicação: cenário ou formação social na qual o texto se localiza (Mídia, Literatura, Família, Igreja, Escola, etc.); (HILA, 2009, p. 167).	Cada gênero se desenvolve dentro de uma esfera da atividade humana e surge para atender a objetivos e temas específicos, portanto, o tema diz respeito aos conteúdos que podem ser ditos em um determinado gênero.	Segundo Hila (2009, p. 174), “a estrutura composicional [...] diz respeito à forma de composição compartilhada pelos textos pertencentes a um determinado gênero, tanto em relação às estruturas textuais, como discursivas e semióticas”.	De acordo com Hila (2009, p. 176) estilo “refere-se às unidades linguísticas-discursivas que são mais comuns ou mais prototípicas do gênero em estudo, como as estruturas frasais, o tipo de vocabulário, as preferências gramaticais, tais como a utilização de um determinado tempo verbal, além das vozes e modalizações”.
2 - A identidade social dos interlocutores: o lugar social de onde falam os parceiros da interação, isto é, o texto além de ter um emissor que é a pessoa que produz e um receptor a que recebe, também apresenta posições sociais por eles desempenhadas (HILA, 2009, p. 168).			
3 - Finalidade: objetivo ou o intuito discurso da interação (HILA, 2009, p. 169).			
4 - Concepção do referente: o conteúdo temático, o referente de que se fala (HILA, 2009, p. 169).			
5 - Suporte material: as circunstâncias físicas em que o ato da interação se desenrola (livro didático, <i>outdoor</i> , jornal-online, oral ou escrito) (HILA, 2009, p. 169).			
6 - A relação interdiscursiva: o modo como se dá o diálogo entre as vozes que circulam no texto (que vozes são essas? da dona de casa? do vendedor? do político? da criança?) que fala em certas passagens do discurso (das diferentes esferas), as vozes que emergem e se confrontam no texto (HILA, 2009, p. 170).			

Fonte: Elaboração própria, 2018.

No quadro fica claramente perceptível que o contexto de produção apresenta seis importantes componentes a serem considerados pelo professor ao realizar a leitura de um gênero. Conforme a proposta de Hila (2009), o contexto de produção, que trata de questões de âmbito geral, é o primeiro aspecto a ser explorado, sendo considerado em relação às

dimensões do gênero a serem exploradas na sequência. Além desses aspectos relativos à abordagem do gênero propriamente, outros aspectos mais especificamente relacionados à leitura devem ser considerados: interação texto leitor, objetivo da leitura, uso de estratégias de leitura, ordem de apresentação das perguntas, consideração sob as fases da leitura, etc.

Todavia, é válido lembrar que não lemos os diferentes textos da mesma forma e nem mobilizamos os mesmos tipos de recursos. Assim quando Soares (2014) diz que as habilidades de leitura “devem ser aplicada diferentemente a diversos tipos de leitura: literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios” (SOARES, 2014, p. 69), ressalta que esses textos, para além dos aspectos gerais mencionados por Hilla (2009) e destacados no quadro, apresentam uma composição diversa e que em função dela as habilidades mobilizadas se modificam, assim como o tipo de pacto que o leitor estabelece com o texto e que o fará ler diferentemente, um poema, uma crônica, uma notícia, uma autobiografia ou um texto ficcional (PAULINO, 2001).

É por esse motivo que a formação do leitor deve envolver a diversidade de textos e leituras, mas como diz Paulino (2001, p. 30), “Não basta fazer circular os textos em sua diversidade na escola; é preciso também aparelhar os alunos para sua recepção”, esclarecendo não só que as diferentes estratégias de composição resultam em diferentes textos, como também deve destacar a importância do “o contexto de produção, circulação e consumo” desses textos para a realização de uma leitura adequada (PAULINO, 2001, p. 30).

Por conseguinte, quando Azevedo buscando uma definição de leitor diz que “Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivações estéticas, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento” (AZEVEDO, 2004, p.38), ou seja, que leitor é aquele que sabe escolher o texto adequado a seus objetivos e sabe que dependendo do texto o modo de ler também muda, pois um texto científico exige uma leitura diferente daquela realizada de um texto religioso ou de um texto artístico; está implícita em sua argumentação a exigência de que o leitor deve saber que tipo de pacto, habilidades e estratégias cada gênero de texto solicita.

Afinal, se cada campo da atividade humana mobiliza valores e conhecimentos específicos e tem sua própria forma de organizar suas práticas, é inevitável que a leitura eficiente de um texto precise considerar as peculiaridades do contexto de produção de onde provém o texto. Mas também deve considerar que nenhuma pessoa “aprende a ler bem, com proficiência crítica apenas lendo, sem nenhum tipo de mediação” (HILA, 2009, p. 180), assim

sendo, cabe ao professor em sala de aula ser esse mediador. Contudo, para realizar esse trabalho, segundo Hila, o professor deve entender que a leitura é “um processo a ser ensinado” (HILA, 200, p. 157). Portanto, tendo em vista que nosso objetivo é o trabalho com a leitura, vejamos alguns aspectos a serem considerados e que podem servir de apoio ao professor ao tomar a leitura em sala de aula como objeto de ensino.

2.3 MAS AFINAL, O QUE É LEITURA?

A leitura é um processo que envolve várias facetas. Podemos ler não apenas textos e imagens, mas o mundo a nossa volta. E o fazemos desde que chegamos a esse mundo: quando a criança interpreta o tom de voz dos pais como carinho e fica calma ou quando detecta impaciência, ameaça e em resposta chora. Com a ampliação de nosso pequeno mundo as possibilidades de leitura também se ampliam, aprendemos a ler textos, imagens, filmes, a política nacional e internacional, enfim, aprendemos a ler diversas coisas. E todas essas leituras se complementam e ampliam a eficiência de nossas leituras (MARTINS, 2007).

No entanto, a leitura do texto verbal, que ainda em um sentido amplo é o nosso objeto de estudo, exige algumas considerações em relação à perspectiva através da qual está sendo abordada, se do autor, do texto ou do leitor; dependendo da perspectiva, a concepção de leitura muda. Como veremos na apresentação bastante didática realizada por Leffa (1999).

De acordo com a proposta de Leffa (1999) pode-se classificar as teorias que têm a leitura como objeto de ensino em três grandes abordagens: a abordagem ascendente, a abordagem descendente e a abordagem conciliatória, como denominada por Leffa (1999), dentro da qual se inscreve o interacionismo. Na abordagem ascendente ou *bottom up*, a leitura segue um movimento que vai do texto para o leitor, portanto, parte-se do princípio de que o sentido está no próprio texto. Ao ler, cada letra, palavra e frase, seguindo da esquerda para a direita e de cima para baixo sem saltar uma única palavra, o leitor encontrará o sentido único e imutável encerrado nas tramas no texto. Nesse sentido, a leitura configura-se como um processo de extração, quanto mais conteúdo o leitor extrair, melhor será a leitura realizada.

Para melhor entender, deve-se ter claro que o texto nessa abordagem é identificado como uma estrutura composta de duas camadas: uma profunda, representada pelo conteúdo que o leitor deve acessar, e a outra camada superficial, representada pelo material linguístico que compõe o texto, recobrando a superfície textual. Além disso, deve-se considerar a pressuposição de que o texto ideal, aquele que se buscava, deveria ser isento de qualquer resquício de opacidade, ou seja, um texto transparente, que permitisse visualizar o conteúdo

de forma clara e livre de todo estranhamento (LEFFA, 1999), portanto, um texto livre de ambiguidades e sentidos implícitos. Assim, coincidindo com o Estruturalismo, o Formalismo e o *New Criticism* americano, as abordagens ascendentes ou *bottom up* exploram o texto como fonte de todo o sentido possível, sendo negada a participação do leitor e do contexto na construção desses sentidos.

Em posição diametralmente oposta, a abordagem descendente ou *top down*, caracterizada por realizar a leitura em um movimento de sentido inverso ao da abordagem anterior, parte do leitor para o texto, busca-se, segundo Leffa (1999), descrever o que se passa por trás dos olhos do leitor enquanto lê, de que forma a mente processa a leitura.

Sob essa ótica cognitiva, o leitor, deslocado para o centro do processo de leitura, é o dono do sentido. Cabe a ele a função não de extrair, mas a de atribuir livremente um sentido ao texto. Diferente da perspectiva anterior que concebia o processamento da leitura de forma linear, na perspectiva descendente o processamento da leitura é realizado em blocos, sendo fundamental para sua concretização a existência de um objetivo de leitura, pois é em função dele que a leitura será realizada. Isso implica que tanto o conhecimento linguísticos, quanto o textual e o conhecimento enciclopédico serão mobilizados para se alcançar esse objetivo e conseqüentemente, atribuir um sentido ao texto.

Segundo Leffa (1999), a leitura como atribuição de sentido envolve alguns pressupostos básicos, entre os quais, o autor destaca: a) Ler é usar estratégias: realizar inferências; formular hipóteses; realizar resumos e sínteses... enfim, o leitor usa recursos variados que lhe permitem não só avaliar e controlar a compreensão que está tendo do texto, como também a adotar medidas corretivas, no sentido de melhorar sua compreensão, como, por exemplo, corrigir a previsão sobre o texto e reformular hipóteses; b) A leitura depende mais de informações não visuais do que visuais, assim, por exemplo, ao ler um texto em voz alta pode-se omitir, acrescentar ou trocar palavras. A esses exemplos de Leffa pode-se acrescentar o fato de que alguns erros tipográficos não são percebidos durante a leitura, ou o fato de que na escrita cursiva, em alguns casos, mesmo não havendo diferenciação visual entre a letra 'n' no meio de palavras (sentido) e a letra 'u' (ruído), o leitor não faz confusão no momento da leitura, isso porque parte do que lê é resultado das previsões que faz ao tentar adivinhar as palavras, ou seja, o leitor não decodifica letra por letra com base na visualização.

Os outros pressupostos elencados por Leffa (1999) são os seguintes: c) O conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas, ao ler o leitor recorre ao conhecimento que já tem sobre o que é típico ou genérico em determinadas situações, acontecimentos ou eventos, por exemplo, o que acontece durante uma cerimônia de

casamento; d) Ler é prever, ou seja, é possível fazer previsões sobre a leitura, tanto no nível do processamento automático, quando com base no conhecimento que se tem da língua prevê-se num sintagma que após um artigo vem um substantivo, quanto no que Leffa chamou de nível mais elevado, quando se prevê a partir do título, subtítulo, gráficos e tabelas, o conteúdo do texto, ou ainda, quando pela disposição do texto na página o leitor o identifica como sendo uma carta ou um poema.

Outro recurso usado por leitores proficientes e que auxilia na realização da previsão é “localizar a origem do texto, quem editou, quem escreveu, quando foi publicado, e até para quem foi escrito e com que propósito” (LEFFA, 1999, p. 27). Por fim, o último pressuposto destacado foi este: e) Ler é conhecer as convenções da escrita, ou seja, algumas ferramentas somente usadas na língua escrita, como as notas de rodapé, citações, abreviações...

Considerar esses pressupostos na efetivação da leitura implica em ter um leitor ativo, que conduz o processo de leitura, que sabe definir objetivos, mobilizar conhecimentos, definir estratégias, avaliar e controlar o conhecimento. No entanto, como diz Leffa (1999), implica em considerar a leitura de uma perspectiva individual, pois se desenvolve na mente do leitor, este tem total liberdade para atribuir sentidos ao texto, logo, se deduz, cada um lê como quer.

Assim, se por um lado a abordagem descendente trouxe avanços nos estudos sobre leitura, ao focar como essa se processa no âmbito individual, por outro lado, ao excluir as implicações do social na determinação da leitura, deixou uma grande lacuna que veio a ser preenchida com os estudos que consideram a leitura de uma perspectiva interacionista.

As abordagens conciliatórias, agregando o legado das abordagens anteriores, porém dessas se diferenciando, buscam, segundo Leffa (1999), não só promover a conciliação entre as abordagens que focalizavam o texto ou o leitor, como também apresentar a leitura como decorrente de um diálogo que se constrói na relação como o outro. Assim, segundo o autor, na perspectiva interacionista “A leitura não é vista como um processo isolado mas estudada dentro de um contexto maior em que o leitor transaciona com o autor através do texto, num contexto específico com intenções específicas” (LEFFA, 1999, p. 29). O fragmento ressalta alguns aspectos que diferenciam e, ao mesmo tempo, caracterizam a forma de ler na perspectiva interacionista.

O primeiro aspecto refere-se ao modo como o sentido é construído. Diferente do que acontecia nas abordagens anteriores em que o sentido estava restrito ao texto eu dependia unicamente do leitor, na perspectiva interativa o sentido é negociado. Autor e leitor, situados em um contexto, são os arquitetos do sentido. Os dois participam de um diálogo que se desenvolve com um tendo em consideração o ponto de vista do outro. Durante esse diálogo os

dois expõem suas ideias, confrontam seus pontos de vista, transformam e são transformados enquanto negociam um sentido para o texto.

Decorre dessa situação, outro importante aspecto da abordagem interacionista mencionado por Leffa (1999), a compreensão de que o conhecimento está em constante transformação, mudando de um contexto para outro e afetando os sujeitos de diferentes formas durante esse processo. Assim, ao negociar sentidos para um texto, todos os elementos envolvidos no processo sofrem alterações: o autor enquanto escreve, o leitor enquanto lê e o texto, tanto durante a escrita quanto durante a leitura. Logo, se o leitor altera o texto enquanto lê, isso dá margem para se falar de uma autoria compartilhada. Em outras palavras, os sentidos do texto já não pertencem mais exclusivamente ao autor ou ao leitor, mas a ambos. Portanto, além do autor, o leitor também participa da autoria do texto, pois imprime nele sentidos relacionados ao contexto de interação.

O segundo aspecto a ser destacado está exatamente relacionado ao contexto. Refere-se ao fato de que a leitura acontece de forma situada, ou seja, acontece dentro de um contexto específico. É fato largamente difundido que cada comunidade elabora seus conhecimentos de acordo com suas necessidades. É o que, por exemplo, justifica o fato de os esquimós terem várias palavras para designarem as diferentes nuances de branco; que algumas sociedades incentivem a poligamia e outras a monogamia, etc.; logo, pode-se inferir, o conhecimento é tecido de acordo com as necessidades, anseios e vontades de cada grupo social.

Nesse sentido, os sujeitos ao assimilarem um conhecimento, assimilam conjuntamente, uma visão de mundo, um modo de ser, viver, pensar e agir. Logo, todo conhecimento, e aí se inclui o conhecimento prévio de cada leitor, está submetido a um contexto social, cultural, histórico e ideológico que define as concepções de vida de cada comunidade. Assim, se em um contexto específico A, o sentido negociado para o texto X é igual a AX; no contexto específico B, o sentido negociado para o mesmo texto X é igual a BX, logo, pode-se concluir, o contexto de leitura atua, tanto auxiliando na determinação do sentido, quanto funcionando como detonador de novas leituras que atualizam o texto.

O terceiro aspecto refere-se ao fato de que toda leitura traz subjacente um objetivo ou intenção específica. Nenhum leitor experiente inicia uma leitura sem objetivo, ainda que seja o objetivo errado ou que este mude durante a leitura. De qualquer forma, o objetivo é necessário, pois é em função dele que a leitura é realizada. Assim, se dois leitores, leem o mesmo texto com intenções diferentes, encontrarão sentidos também diferentes, porque o sentido muda conforme o objetivo ou intenção de leitura.

Definitivamente, pode-se constatar, o social adentrou o mundo da leitura como elemento fundamental para a determinação do sentido. Sob a ótica sociocognitiva, expressão cunhada a partir dos termos ‘socio’, que se refere ao social e ‘cognitiva’, que remete ao individual, a noção de leitura passa a agregar valores do universo social e individual, sendo entendida “como [um] processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos” (MARTINS, 2007, p. 31).

O envolvimento de todos esses componentes do contexto social na leitura implicou no alargamento das fronteiras do que até então se havia considerado como os limites da leitura (o texto e a mente humana), provocando assim alterações na própria noção de leitura, de tal forma que “Ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura.” (LEFFA, 1999, p. 30), ou seja, a leitura está condicionada ao contexto de sua ocorrência, pois as relações aí travadas indicam como um texto deve ser lido, logo, o sentido não parte de um indivíduo, mas de uma comunidade.

A leitura considerada dessa perspectiva teve a sua capacidade de significação ampliada e um fator que contribuiu para isso foi a noção, também ampliada, que atualmente tem-se do texto. Como bem conceitua Aguiar (2013, p. 154):

Podemos conceber o texto como todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, através de alguma substância física. Portanto, música, pintura, cinema, televisão, moda, esportes, cozinha, falas, artesanato, literatura e tantos outros partilham da qualidade de textos.

No sentido proposto pela autora, a ideia de texto extrapola a página impressa e ganha outras configurações, concretas ou abstratas, como o texto oral. Se o deslocamento de uma concepção individual de leitura para uma concepção social representou uma grande mudança na forma de pensar a leitura, o alargamento da noção de texto, somado às configurações deste como obra aberta, representou novas possibilidades de ler e uma participação mais efetiva do leitor. De fato a leitura só existe a partir da intervenção do leitor, é ele que dá vida ao texto, negocia e constrói sentidos ao ler, para isso precisa aprender a mobilizar os recursos adequados à leitura, como veremos a seguir, ao falar da leitura enquanto um processo a ser ensinado.

2.3.1 O que se ensina quando se ensina leitura?

No contexto nacional, o ensino da leitura raramente é pensado como um fim em si, mas como meio para alcançar outros objetivos. Certamente que a leitura pode servir a esses outros propósitos, uma vez que atravessa toda a epistemologia escolar, sendo, portanto, caracterizada não como uma disciplina, mas como um componente transdisciplinar. No entanto, como alcançar esses outros propósitos se o instrumento que medeia a relação entre o que se tem e o que se pretende é desconhecido?

Fato revelador dessa situação é o grande número de estudantes que conseguem decodificar, realizando com eficiência a relação grafema x fonema, mas não conseguem atribuir um significado ao que leem. Essa situação difícil no que se refere à leitura, torna-se alarmante quando se percebe que ela não está localizada lá no Ensino Fundamental, mas, como mostra a pesquisa do INAF (2016), se espalha por todas as etapas do ensino.

De acordo com a pesquisa, realizada com 2002 participantes, apenas 8% dos brasileiros entre 15 e 64 anos leem proficientemente, enquanto que o indicador de analfabetos funcionais chega a 27% da população. Quando se considera os dados em relação à escolaridade tem-se nos anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos): 34% de analfabetos funcionais e apenas 3% de leitores proficientes, estando os demais 53% em situação elementar (posição muito próxima a de analfabeto funcional) e 10% em situação intermediária (mais próxima a de leitor proficiente). Quando se considera o Ensino Médio e Superior, a situação continua grotesca, somente 9% e 22% respectivamente, são proficientes na leitura. Infere-se desses dados que, embora o número de pessoas que passaram por um processo de alfabetização tenha aumentado nos últimos anos, falta a elas condições para processar a leitura, evidenciando a necessidade de tomar a leitura em si como objeto de ensino, e não como instrumento para algo.

No entanto, se a leitura é um ato individual, como falar do ensino da leitura sem ser incoerente? Para Kleiman (2013a), ensinar leitura

NÃO é incoerente... se o ensino de leitura for entendido como o ensino de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, por uma parte, e como desenvolvimento das *habilidades linguísticas* que são características do bom leitor, por outra. Tanto estratégias como habilidades são necessárias, porém não suficientes, para realizar o ato de ler. (KLEIMAN, 2013a, p.74, *destaques da autora*)

Souza e Girotto (2010, p. 48), se posicionam na mesma direção ao afirmarem que “o ensino da leitura baseado no “letramento ativo” pressupõe a tomada de consciência de

estratégias de leitura desde a educação infantil”. Mais à frente as autoras complementam essa ideia dizendo que “o objetivo de aula, de professores de leitura literária, deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura” (SOUZA; GIROTTO, 2010, p. 55). Portanto, pode-se entender o ensino das estratégias como sendo um meio de auxiliar o aluno a interagir com o texto, tornando a compreensão possível. Compreensão essa que, segundo as autoras, não pode mais ser vista como resultado da mera decodificação, mas como decorrente de “um processo mais complexo porque envolve conhecimento, experiência, pensamento e ensino” (HARVEY; GOUVEIA, 2008, p. 14-15 *apud* SOUZA; GIROTTO, 2010, p. 54).

Considerando esse último item, o ensino, vale lembrar o trabalho de Menegassi (1995), desenvolvido a partir da constatação de que muitos professores têm dificuldade em discernir as etapas de compreensão e interpretação, dificultando com isso o ensino da leitura. Atitude exemplificadora dessa prática é a do professor que usa as perguntas de leitura iniciando por questões de caráter interpretativo, mostrando total desconsideração pelo fato de que se o aluno não compreendeu o texto, como poderá interpretá-lo, fazer um julgamento do texto? Esse fato revela o desconhecimento de que as perguntas que orientam a leitura devem seguir uma ordenação sequencial, ou seja, que é necessário que a compreensão anteceda a interpretação para que a leitura aconteça (MENEGASSI, 1995). Em consonância com essa ótica, o autor identifica a leitura como sendo um processo constituído de quatro etapas: a decodificação; a compreensão; a interpretação e a retenção, como sintetizadas a seguir.

A *decodificação* em sentido estrito refere-se à capacidade de relacionar grafemas e fonemas. Porém, numa perspectiva mais ampla e que contribui para a compreensão de textos, a decodificação está relacionada à busca, a partir do contexto, de atribuir um significado às palavras novas que surgirem. A *compreensão*, por sua vez, envolveria a percepção de informações textuais. Ou seja, compreender um texto é: captar sua temática e reconhecer os tópicos principais, conhecer as regras semânticas, sintáticas e textuais que nele são usadas, depreender o significado de palavras novas e realizar inferências (MENEGASSI, 1995).

Por abarcar fenômenos que envolvem diferentes graus de complexidade, a compreensão é dividida em três níveis: o nível literal, que compreende a leitura da informação que está na superfície do texto; o nível inferencial, que ultrapassa a superfície do texto, buscando novas informações a partir do que está implícito; e o nível interpretativo de compreensão, momento em que se relaciona à informação textual e o conhecimento que o leitor possui. Já a *interpretação*, diz respeito à capacidade crítica do leitor de realizar julgamentos sobre o que lê e a *Retenção*, etapa final, se caracterizaria pelo armazenamento de

informações na memória de longa duração, podendo esse armazenamento acontecer durante a compreensão ou durante a interpretação (MENEGASSI, p. 1995).

Sem dúvida, a decodificação é importante para a leitura, entretanto, o fato de ser um procedimento mecânico que uma vez aprendido pode ser aplicado por extensão a qualquer texto da língua materna que seja pautado na relação grafema-fonema, torna sua aprendizagem simples, no entanto, fazê-la de forma eficiente favorece a leitura, pois o reconhecimento imediato de palavras contribui para uma leitura mais fluída que, por sua vez auxilia na etapa seguinte da leitura, a compreensão.

Essa etapa, a compreensão, envolve um alto índice de complexidade, pois exige a participação ativa do leitor. Este deve ter conhecimentos e habilidades que ultrapassem a mera ação de decodificar para dar conta da tarefa de buscar sentidos subjacentes no texto, relacioná-los à realidade e as suas experiências de vida. Consequentemente, é nessa etapa que se concentra grande parte dos problemas relativos à leitura, os quais demandam uma intervenção eficaz para solução do problema. Nesse sentido, trabalhar com as perguntas e as estratégias de leitura de forma consciente é fundamental para que o professor oriente o aluno em seu aprendizado, levando-o desse modo, a se tornar um leitor autônomo. Assim, nos parágrafos seguintes, inicialmente falaremos das perguntas de leitura e na sequência voltaremos a focar o ensino das estratégias.

Em relação às perguntas de leitura é importante ressaltar que estas não devem ser formuladas de forma aleatória. Angelo e Menegassi (2014) sugerem que as perguntas de leitura devem seguir uma ordem compatível com aquela que configura o processo de leitura e na sequência propõem três tipos de perguntas de leitura:

- Perguntas de resposta textual, embora a resposta esteja literalmente no texto não é possível copiá-la, o aluno precisa entender para organizar a resposta;
- Perguntas de resposta inferencial; exigem que o aluno use seu conhecimento prévio para interagir com o texto para inferir uma resposta;
- Perguntas de resposta interpretativa, elas partem do texto e exigem que o leitor a partir de seu conhecimento prévio elabore uma resposta emitindo sua opinião.

A ordem das perguntas pressupõe que o nível de dificuldade deve aumentar gradualmente, apresentando ao leitor desafios maiores a cada nova etapa. Assim, as perguntas devem ser oferecidas ao leitor seguindo essa ordem, ou seja, deve-se

[...] primeiramente, oferecer perguntas de resposta textual para que o aluno aprenda a trabalhar com o texto; após, apresentar as perguntas de resposta inferencial com a finalidade de que o aluno estabeleça relações entre o texto e as informações que

possui em seu conhecimento prévio; por último, propiciar perguntas de resposta interpretativa com o intuito de que o aluno chegue à possibilidade de produzir sentidos próprios ao tema discutido (ANGELO; MENEGASSI, 2014, p.670).

A ordem proposta permite ao leitor refletir progressivamente sobre o que leu ao processar as informações e interagir com o texto, para então elaborar um sentido para ele, seguindo, portanto, a mesma ordem do processo de leitura. Esta, todavia, não é a única questão a ser observada para garantir o êxito na leitura. Conforme Solé (1998), ao formular perguntas de leitura deve-se observar objetivo da leitura, como explica a autora:

É importante levar em conta que as perguntas [...] devem estar de acordo com o objetivo geral da leitura do texto. Se o que interessa é uma compreensão global do texto, as perguntas não deveriam se referir a detalhes ou informações precisas, pelo menos em um primeiro momento (SOLÉ, 1998, p. 111).

Por aí se nota que as perguntas variam conforme o objetivo de leitura, logo, perguntas bem elaboradas que levam em conta o objetivo e a ordem crescente de dificuldade facilitarão a aprendizagem. Mas, além de variarem conforme o objetivo, segundo Solé, as perguntas também variam conforme o texto. Estes trazem em sua organização pistas que ajudam na formulação das perguntas. Assim, quando Hila (2009) diz que na leitura do gênero as perguntas devem ser oferecidas ao leitor na seguinte ordem: perguntas do contexto geral de produção do gênero; perguntas de compreensão e do gênero em específico; perguntas de interpretação; podemos observar que a autora privilegia o nível crescente de dificuldade, mas devemos supor também que estas perguntas deverão ser adaptadas a cada gênero trabalhado e objetivo pretendido, assim como as estratégias de leitura mobilizadas. Mas, para começar, o que são estratégias de leitura?

As estratégias de leitura são operações regulares de abordagem do texto e podem ser inferidas desde a compreensão, sendo observáveis no comportamento do leitor, ou seja, no tipo de resposta que ele dá para as perguntas sobre o texto: nas paráfrases e resumos que faz, ou no modo como manipula o texto, sublinhando; folheando... (KLEIMAN, 2013a, p. 74). Essas estratégias utilizadas pelo leitor são classificadas como Estratégias cognitivas e Estratégias metacognitivas.

Por muito tempo os estudos referentes à aprendizagem centraram-se em aspectos cognitivos e motivacionais e só na década de 1970, os “processos metacognitivos que coordenam as aptidões cognitivas envolvidas na memória, leitura, compreensão de textos, etc.” começaram a ser estudados (RIBEIRO, 2003, p. 109). Sabe-se, hoje, que a metacognição

pode contribuir para potencializar a aprendizagem ao propor um ensino pautado na reflexão, isto é, que torna consciente o processo que leva à aprendizagem.

Grosso modo, costuma-se definir as estratégias cognitivas como sendo aquelas realizadas automaticamente, sem que se tenha consciência do processo, enquanto as estratégias metacognitivas são aquelas realizadas com um objetivo em mente sobre o qual se tem total controle, consciência do processo em realização. No entanto, as fronteiras que delimitam esses dois processos são bem mais movediças, sobretudo no que se refere à cognição.

Com efeito, o fato de a cognição desenrolar-se dentro da mente, portanto longe dos olhos do observador, dificulta definir sua abrangência. Kleiman (2013a, p. 100), ao propor um trabalho que mobilize as estratégias cognitivas, justifica o modo escolhido de abordá-las apontando para a inacessibilidade dessas estratégias e explica “quando as trazemos ao nível consciente elas mudam qualitativamente, não sendo mais estratégias cognitivas”. Leffa (1996), ao falar sobre as estratégias de leitura comunica também ter encontrado dificuldade em definir quais são as estratégias cognitivas com base apenas no fator consciência x inconsciência do processo.

O problema dessa diferenciação está no que se entende por atividade cognitiva, que parece envolver não apenas aquelas atividades totalmente automatizadas na leitura fluente (ex.: reconhecimento dos traços distintivos de uma determinada letra) mas também as atividades de alto nível de consciência (ex.: inferir dados de um texto). (LEFFA, 1996, p. 48).

Com o intuito de dirimir a questão, Leffa (1996) sugere que a classificação das atividades em cognitiva ou metacognitiva tenha como critério não a consciência, mas o tipo de conhecimento utilizado, denominados pelo autor de conhecimento declarativo e conhecimento processual. No primeiro caso, que abrangeria as estratégias cognitivas, o conhecimento implicaria “consciência da tarefa a ser executada. O indivíduo sabe o que tem que fazer e é capaz de fazê-lo (ex.: resumir um texto)”. Em seguida, assegura o autor, “Quando se fala, portanto, que as atividades cognitivas seriam inconscientes, pressupõe-se inconsciência do processo, não do resultado” (LEFFA, 1996, p. 49).

No que se refere ao conhecimento processual, que engloba as atividades metacognitivas, segundo o autor, este envolveria “não apenas a consciência da tarefa a ser executada mas, de certo modo, consciência da própria consciência. [...], ou seja, o sujeito não tem apenas consciência do resultado da tarefa mas também consciência do processo que deve seguir para chegar ao resultado” (LEFFA, 1996, p. 49). Com isso, a distinção entre os dois

tipos de estratégias ganha contornos melhor definidos, mas não estanques e, ao mesmo tempo, põe em evidência o fato de que o processo envolvido nas atividades cognitivas não pode ser ensinado diretamente, mas tão somente por meio das habilidades em que estão apoiadas como as regras que compõe a gramática interna do falante e o reconhecimento instantâneo de palavras no texto (KLEIMAN, 2013a). Por tudo isso, tendo em vista que o objetivo desse trabalho é que o aluno tenha domínio consciente de recursos ou estratégias que o ajudarão na compreensão da leitura, passaremos a focalizar as estratégias metacognitivas.

Na esfera educacional, o termo metacognição tem, segundo Ribeiro (2003), duas formas essenciais de ser entendido, são elas o

[...] *conhecimento sobre o conhecimento* (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e *controle ou auto-regulação* (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário – controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam a atividade cognitiva). (RIBEIRO, 2003, p. 110, destaques da autora).

Nesses termos, a metacognição envolve tanto o conhecimento do processo de aprendizagem quanto à capacidade de avaliar a aprendizagem e mobilizar estratégias que colaborem para a compreensão. Além disso, ao falar da ‘execução da tarefa’ a autora deixa implícito que a metacognição necessita de objetivo. Embora Ribeiro trate desse aspecto em outra ocasião, é interessante observar o ponto de vista de Kleiman (2013a).

Para essa autora, “As ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS seriam aquelas operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente, sobre os quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossa ação” (KLEIMAN, 2013^a, p. 74, destaque da autora), ou seja, o leitor tem controle tanto sobre sua compreensão da leitura quanto de seus objetivos ao ler e, portanto, saberá dizer quando não compreendeu um texto, com que finalidade está realizando a leitura (KLEIMAN, 2013a) e, além disso, será capaz de buscar estratégias que resolvam seu problema de incompreensão.

Ainda em relação a esse ponto, Solé (1998), no livro *Estratégias de Leitura* diz que:

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e a avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e das possibilidades de modificá-lo em caso de necessidade (SOLÉ, 1998, p. 68).

Como se pode notar, Kleiman, Ribeiro e Solé têm posicionamentos similares, as três destacam a consciência do processo, a avaliação e controle da atividade a ser executada e a

necessidade de um objetivo definido que oriente a leitura. Esse objetivo, inicialmente pode ser apresentado pelo professor, mas é importante que com o tempo o aluno/leitor aprenda a definir seus próprios objetivos. Estes, segundo Solé, são muito variados, podendo existir tantos objetivos quanto leitores existirem. À guisa de informação, a autora destaca alguns objetivos de leitura de caráter geral e que são importantes para a vida adulta, por exemplo: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu (SOLÉ, 1998).

Os objetivos, portanto, orientam a direção da leitura e auxiliam na seleção de estratégia. Saber usar adequadamente esse conhecimento é o que, segundo Solé (1998), diferencia os bons leitores, estes não se lançam a uma leitura sem um objetivo em mente, sem perguntas a serem respondidas, por isso, quando lê, o leitor experiente, visando o objetivo pretendido, enquanto avança na leitura, descarta informações irrelevantes e concentra-se naquelas que o fazem aproximar-se de seu objetivo. Da mesma forma, busca inferir o significado de palavras desconhecidas pelo contexto, aceitando uma certa vagueza no significado ou até ignorando a palavra quando esta não representar obstáculo para a compreensão do texto.

No entanto, é interessante observar que mesmo antes da leitura a obra escolhida é objeto de intensa especulação, seja em relação ao título, o autor, o gênero, à ilustração, ou mesmo mediante o folhear das páginas... Todas essas especulações são estratégias usadas pelo leitor e que o levam a selecionar, ou até mesmo desistir da leitura, principalmente se não é decorrente de nenhuma obrigação. Esse fato mostra a importância de motivar a leitura aumentando as possibilidades de compreensão, o que implica, necessariamente, pensar as estratégias que podem ser acionadas nos momentos antes, durante e depois da leitura.

No momento Antes da leitura, as estratégias têm por finalidade mobilizar o conhecimento prévio para verificar o que os alunos sabem sobre o tema ou história, criar expectativas sobre a leitura a ser feita, incentivando o aluno a formular hipóteses sobre a direção do texto, assim, ao compartilharem informações sobre o gênero a ser lido o aluno projeta uma espécie de roteiro ou plano de leitura, portanto é um momento que serve de preparação para o aluno chegar efetivamente ao texto. No momento Durante a leitura é importante que o aluno consiga confirmar ou refutar suas hipóteses iniciais, fazer correções em sua compreensão, adaptar seu plano inicial de leitura, reformular hipóteses, relacionar o texto a outros conhecimentos, observar a linguagem, fazer comentários, realizar anotações,

sublinhar. Depois da leitura o objetivo é promover a reflexão sobre o texto, verificar se as expectativas se confirmaram ou não, se atingiu os objetivos da leitura, quais as ideias principais do texto, a opinião dos alunos sobre o texto.

As estratégias mais frequentemente mobilizadas na leitura de um texto foram classificadas em: globais, relacionadas à análise geral do texto; de suporte, caracterizada por usarem materiais de referência, sublinhados e outros; de solução de problemas, usadas para resolver problemas de compreensão diante do texto (JOLY, 2006, p. 272).

Ribeiro (2012), pautada no trabalho de Joly e Marini (2008), sistematizou didaticamente num quadro (QUADRO 2) as 39 estratégias metacognitivas que as duas autoras privilegiaram na organização de uma escala metacognitiva para o Ensino Médio, sendo 14 estratégias globais, 10 de suporte à leitura e 15 estratégias de solução de problemas. O quadro proposto está reproduzido a seguir:

QUADRO 2- ESTRATÉGIAS METAGOGNITIVAS

Estratégias metacognitivas globais	Estratégias metacognitivas de suporte à leitura	Estratégias metacognitivas de solução de problemas
Fazer perguntas sobre o conteúdo do texto Ver como é a organização do texto Organizar um roteiro par ler Levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto Fazer comentários críticos sobre o texto Opinar sobre as informações do texto Relacionar o assunto com o conhecimento prévio Deduzir informações do texto Ler com atenção e devagar Reler trechos para relacionar informações Questionar o texto para entendê-lo melhor Fazer suposições sobre o significado de um trecho Diferenciar as informações da opinião do autor Identificar se fez hipóteses corretas	Grifar o texto para destacar informações Fazer anotações ao lado do texto Fazer anotações sobre o texto Interpretar o que o autor quis dizer Escrever com as próprias palavras Fazer listas dos tópicos mais importantes Fazer um resumo do texto Fazer um esquema do texto Copiar os trechos mais importantes Listar as informações que entendi	Parar de ler para ver se estou entendendo Reler trechos quando tenho dificuldades Reler em voz alta os trechos que não compreendeu Voltar e reler alguns parágrafos Verificar se as hipóteses que fiz estão certas ou erradas Consultar o dicionário Fixar a atenção em determinado trecho do texto Ler novamente o trecho para fazer relações Analisar se as informações são lógicas Ficar atento aos nomes, datas, épocas e locais Concentrar-se na leitura quando o texto é difícil Ler em voz alta quando o texto é difícil Pensar por que fez suposições certas e erradas Relembrar os principais pontos Verificar se atingiu o objetivo

Fonte: Ribeiro (2012, p. 145).

Nesse quadro, ficam claramente definidas quais são as estratégias globais, de suporte e as de solução de problemas. Na sequência, considerando os resultados dos estudos de Joly e

Marini (2008), Ribeiro apresenta um segundo quadro, (QUADRO 3), reproduzido a seguir, no qual a estratégias são agrupadas conforme o momento da leitura em que mais são usadas.

QUADRO 3- ESTRATÉGIAS UTILIZADAS ANTES, DURANTE E DEPOIS DA LEITURA.

Estratégias utilizadas antes da leitura	Estratégias utilizadas durante a leitura	Estratégias utilizadas depois da leitura
Fazer perguntas sobre o conteúdo do texto Ver como é a organização do texto Organizar um roteiro par ler Levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto	Fazer comentários críticos sobre o texto Opinar sobre as informações do texto Parar de ler para ver se estou entendendo Reler trechos quando tenho dificuldades Reler em voz alta os trechos que não compreendi Voltar e reler alguns parágrafos Verificar se as hipóteses que fiz estão certas ou erradas Grifar o texto para destacar informações Fazer anotações ao lado do texto Fazer anotações sobre o texto Interpretar o que o autor quis dizer Consultar o dicionário Fixar a atenção em determinado trecho do texto Ler novamente o trecho para fazer relações Relacionar o assunto com o conhecimento prévio Deduzir informações do texto Analisar se as informações são lógicas Concentrar-se na leitura quando o texto é difícil Ficar atento aos nomes, datas, épocas e locais Ler em voz alta quando o texto é difícil	Relembrar os principais pontos Verificar se atingiu o objetivo Escrever com as próprias palavras Fazer listas dos tópicos mais importantes Fazer um resumo do texto Fazer um esquema do texto Copiar os trechos mais importantes Listar as informações que entendeu Identificar se fez hipóteses corretas

Fonte: Ribeiro (2012, p. 147).

Analisando o quadro, pode-se constatar que as estratégias mais usadas no momento caracterizado como ‘antes da leitura’ são as de caráter global, portanto aquelas que exploram aspectos gerais do texto, como por exemplo, a estrutura. Já no momento denominado de ‘depois da leitura’, a preferência é pelas estratégias de suporte, estas ajudam a sistematizar as ideias principais do texto, uma vez que caminham em direção a uma síntese das informações mais relevantes do texto. No entanto, as estratégias mais utilizadas são aquelas que têm por finalidade resolver um problema de incompreensão, sendo o momento denominado de ‘durante a leitura’ aquele em que o leitor recorre mais frequentemente a essas estratégias.

Por aí se nota, que as ações que caracterizam a metacognição são variadas, abrangem desde ações pontuais, como sublinhar um texto destacando as ideias principais, até processos mais gerais, como a mobilização do conhecimento prévio. O conhecimento prévio como o próprio nome diz, abrange todo o conhecimento que o leitor adquiriu ao longo da vida. Esse

conhecimento é basicamente de três tipos: conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento enciclopédico (KLEIMAN, 2013b).

O conhecimento linguístico, segundo Kleiman (2013b, p.15), “abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua” Já o conhecimento textual envolve uma série de noções e conceitos que temos sobre os textos. Sua organização (tipologias textuais, estruturas, relações discursivas, temporal) e funcionalidade (para que serve cada tipo de texto). Quanto ao conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, envolve desde aqueles conhecimentos informais adquiridos no dia a dia, até os conhecimentos mais específicos de cada profissão. É exemplo desse tipo de conhecimento a identificação de referentes durante a leitura, o conhecimento parcial sobre situações, assuntos e eventos culturais armazenados na memória sob a forma de esquemas (KLEIMAN, 2013b).

Todos esses níveis de conhecimento mobilizado são fundamentais para que a leitura seja processada; para ler, o leitor aciona o conhecimento prévio e, a partir dele interage com o texto para compreender e atribuir sentido à leitura.

Nesse sentido, além de ensinar as estratégias de leitura, é importante que o professor priorize a diversidade de textos em sala de aula, uma vez que isso ajuda a ampliar o horizonte cultural do aluno, capacitando-o para dialogar com um maior número de textos. Todavia, para que esse diálogo aconteça, é imprescindível que o aluno tenha uma boa compreensão da leitura e que conheça os recursos ou estratégias que pode mobilizar nesse sentido, afinal, *“Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajuda a criar sentido para o que leem. Eles procuram respostas para suas perguntas. Tentam entender melhor o texto, por meio de suas conexões com os personagens, situações e problemas”* (SOUZA; GIROTTO, 2010, p. 45, destaque das autoras), afinal, a compreensão de um texto pode envolver dificuldades diversas que exigem estratégias específicas.

Souza e Girotto (2010), ao falarem das estratégias no ensino da leitura literária propõem oficinas em que são trabalhadas cinco tipos de estratégias: a conexão; a inferência; a visualização; a sumarização e a síntese. De acordo com as autoras, a conexão refere-se ao tipo de relação que o leitor estabelece entre o texto e outras fontes de conhecimento, podendo ser de três tipos: a conexão de texto para texto (T-T), representada pela relação que o leitor estabelece entre o texto que está lendo e outros textos já lidos ou conhecidos; a conexão texto para leitor (T-L), o leitor relaciona o texto que está lendo com experiências pessoais; e a relação texto-mundo (T-M), nesse caso o leitor estabelece relações entre o texto e acontecimentos globais, envolvendo, por exemplo, um país ou uma cidade. Já a inferência, diz

respeito à capacidade do leitor de usar seu conhecimento prévio para interagir com a informação da superfície textual e encontrar novos significados, caracterizando o que se chama vulgarmente de ler nas entrelinhas.

Quanto às outras três estratégias, a visualização, a sumarização e a síntese; Souza e Girotto dizem que a visualização é também uma forma de inferência, ao ler, seja ficção ou não, faz-se uma espécie de tradução das palavras em imagens, sons, cheiros, texturas; ajudando o leitor ter uma melhor compreensão da leitura. Na sumarização o objetivo é que o leitor consiga entender as ideias principais do texto, para isso ele precisa fazer uma seleção e destacar as ideias principais, ou seja, aquelas que o leitor precisa lembrar e, a partir delas construir uma ideia global sobre o texto. A síntese, por fim, segue processo semelhante ao da sumarização, pois também busca destacar as ideias principais, porém o leitor precisa emitir opiniões sobre os trechos destacados e assim fundir seus conhecimentos com aqueles apresentados no texto, criando uma visão pessoal sobre o texto lido.

Enfim, considerando tudo o que foi visto sobre estratégias de leitura podemos afirmar que elas, além de variadas, têm seu uso influenciado por alguns fatores, como o gênero textual em estudo e o objetivo da leitura. É exemplo disso o fato que um texto literário exige uma abordagem e estratégias diferentes ao ser lido daquelas adotamos ao ler um texto científico ou uma propaganda. Assim, tendo em vista que o texto literário é um dos que mais sofrem abordagem equivocada em sala de aula, na sequência buscaremos especificar alguns aspectos a serem considerados na leitura desse tipo de texto.

3 O FANTÁSTICO COMO PROVOCAÇÃO AO LETRAMENTO LITERÁRIO

3.1 POR QUE ESTUDAR LITERATURA NA ESCOLA?

A reflexão sobre uma possível resposta à questão do título é atravessada pela emergência de outra pergunta: “Há lugar para a literatura na escola?” Motiva esse questionamento a observação de que a literatura a cada dia perde espaço na escola e que fora desse ambiente ela também não está entre as atividades mais praticadas nos momentos de lazer.

O estilo de vida inaugurado com a sociedade burguesa impôs ao homem uma nova relação com o tempo, uma relação regida por uma lógica implacável que exige um aproveitamento produtivo do tempo, gerando assim uma necessidade progressiva de viver, ao mesmo tempo, todas as experiências. Hoje, com o aprofundamento desse estilo de vida, a superficialidade das experiências, reconhecida como uma das marcas desse modo de viver, é perceptível na dificuldade de muitos jovens que não conseguem se concentrar para ler um livro, assistir um filme legendado ou mesmo em estabelecer relações que exijam investimento (tempo, dedicação), recusando assim, contínua e tacitamente, a lição que a raposa ensinou ao príncipezinho de Antoine de Saint-Exupéry.

No que se refere à leitura mais especificamente, estudos como a pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2011, p. 275-276) revela que, ao lado das questões relativas à compreensão, a população pesquisada aponta a falta de paciência (20%) e a pouca concentração (12%), entre as principais dificuldades para ler. Já entre aqueles considerados leitores, a falta de paciência (19%), a pouca concentração (5%) e a falta de tempo (53%) são apontadas como as razões para não ter lido mais.

De fato, ler é uma atividade que além de conhecimento demanda paciência, concentração e tempo. Três características que estão na contramão do ritmo de vida na sociedade atual, fazendo com que muitas instituições escolares optem por um ensino de base estritamente funcional como meio de atingir rapidamente objetivos imediatos, como a aprovação no ENEM e demais vestibulares. Esquecendo-se desse modo, que quando priorizamos o desenvolvimento de habilidades técnicas em detrimento do trabalho com a linguagem, enfraquecemos o caráter comunicativo que distingue o ser humano, restringindo sua “capacidade de compartilhar uma experiência” (BAMBERGER, 2002, p. 10).

Se a linguagem é o meio pelo qual comunicamos nossas experiências e a leitura, como afirma Bamberger (2002, p.10), “é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento

sistemático da linguagem e da personalidade” então, certamente que há lugar para a leitura (e para a literatura enquanto um tipo específico de leitura) em sala de aula. Leitura, linguagem e formação da personalidade, desenvolvem-se de forma relacionada “Trabalhar com a linguagem [nesse sentido] é trabalhar com o homem” (BAMBERGER 2002, p.10). É promover o aprimoramento do caráter essencialmente humanitário que define o homem. Esse fato, aliás, está na base dos argumentos que justificam o trabalho com a literatura na escola.

Candido (1995) ao falar da importância da formação do homem, enfatiza a literatura como um componente importante desse processo. Segundo o autor, a literatura age no inconsciente e no subconsciente e tem poder equivalente ao de outras formas de educação, como a familiar e a escolar. Porém, a educação por meio da literatura não acontece de acordo com as convenções, mas “segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (CANDIDO, 1995, p. 243) transfigurada, o que por vezes gera questionamentos nem sempre desejáveis.

Vale lembrar, todavia, que Candido não é o único a fazer afirmações sobre o poder educativo da literatura. Compagnon (2012) ao responder a pergunta título de sua obra *Literatura para quê?* identifica diacronicamente quatro explicações correntes sobre esse poder: instruir deleitando; refere-se à capacidade do ser humano de aprender por meio da imitação e se divertir com isso; reunificar a experiência, acredita-se que a literatura induz o ser humano a pensar sobre a realidade tornando-o consciente e capaz de se libertar do autoritarismo, nesse caso, a leitura se transforma numa “experiência de autonomia” (COMPAGNON, 2012, p. 41).

O terceiro poder apontado pelo autor é o poder de consertar a linguagem, refere-se à capacidade da linguagem literária de, ultrapassando os limites da linguagem cotidiana, expressar de forma profunda o que está apenas latente; quanto ao quarto poder da literatura, na verdade é um impoder, nega à literatura qualquer poder que não seja o meramente recreativo, lúdico, desautorizando dessa forma “qualquer aplicação social ou moral” da literatura, decorrendo da negação de seu “valor de uso” a “afirmação de sua neutralidade absoluta”. Compagnon (2012) segue seu discurso questionando se já não é hora de devolver à literatura seus poderes positivos, partindo, ao fim, para uma defesa da literatura.

Toda essa discussão em torno da literatura apenas confirma que a leitura proposta pela literatura “não é um experiência inofensiva” (CANDIDO, 1995, 243), pois como bem lembra Compagnon (2016, p.53) ela “pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino” No entanto, a literatura não busca corromper ou edificar, ela simplesmente

propõe ao leitor que vivencie dialeticamente os problemas e o resultado disso é o conhecimento e a humanização do leitor (CANDIDO, 1995).

Para Compagnon (2012, p. 60) “A literatura deve [...] ser lida e estudada porque oferece um meio — alguns diriam até mesmo único — de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida”. Nesse sentido, a literatura ao registrar a forma como as pessoas se relacionavam e lidavam com os problemas vivenciados em uma dada época ou por um determinado povo traz em si um grande legado: o saber elaborado por cada povo, o que implica uma nova perspectiva a partir da qual considerar a vida.

Ao nos possibilitar conhecer e entender outros povos, pessoas, valores e costumes, a literatura nos ajuda a entender o quanto o Outro pode ser diverso e diferente de nós. Assim, ao servir como elemento de mediação entre o Eu e o Outro, ou entre gerações, a literatura ajuda a enriquecer nossas experiências ao ampliar nossa visão da realidade. Visão esta que, segundo Todorov (2016, p. 81) é uma “aprendizagem [que] não muda o conteúdo do nosso espírito, mas sim o próprio espírito de quem recebe esse conteúdo; muda mais o aparelho perceptivo do que as coisas percebidas”. Infere-se daí que a literatura pode ajudar na sensibilização do ser humano e como diz Candido (1995), torná-lo mais compreensivo e receptivo à natureza, aos semelhantes e à sociedade.

Outro aspecto importante da literatura ressaltado por Todorov (2016) diz respeito à forma como organiza seu discurso. Diferentemente de outros discursos (filosófico, científico), a literatura não impõe suas teses ao leitor, ela apenas lhe propõe. Assim, ao agir por meio da sugestão, e não da afirmação, a literatura escapa às censuras, ao mesmo tempo em que o texto ganha em potencial expressivo porque trabalha sugerindo, não o real, mas outras possibilidades do real. O que poderia acontecer, outras repostas às questões que sempre inquietaram o ser humano.

É exatamente essa multiplicidade de respostas, de sentidos possíveis, contrárias ao caráter “lógico, equilibrado, coerente e unívoco” (AZEVEDO, 2004, p.43) dos discursos didático-informativos que Azevedo vê como uma das grandes contribuições da literatura para a formação do leitor. De acordo com o autor, a leitura literária é necessária na sala de aula porque o leitor fora da situação educacional habita um mundo concreto, onde é importante saber lidar com o imprevisível, com o contraditório e o não eventual. Temas que a literatura não evita, ao contrário dos discursos didático-informativos e às vezes até a ciência, abraça e aborda de forma lúdica ou séria essas situações da vida: “conteúdos humanos” permeados de contradições, subjetividades e ambiguidades, como:

As paixões humanas; a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos); a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o Outro; as utopias individuais; as utopias coletivas; a mortalidade, a sexualidade (não me refiro à educação sexual, mas a relação sexo-afetiva essencialmente subjetiva, corporal e emocional); a sempre complicada distinção entre “realidade” e “fantasia”; a temporalidade e a efemeridade (por exemplo o envelhecimento e suas complicações); as inúmeras e intrincadas questões éticas; a existência de inúmeros pontos de vista válidos sobre um mesmo assunto (AZEVEDO, 2004, p. 41)

Outros discursos, por mais que falem da velhice, por exemplo, dificilmente possibilitam ao leitor a vivência participativa que lhe permite entender toda a pujança e complexidade da vida ali problematizada, porque abordam o problema de uma posição segura e distante que não admite vivenciar o problema. Diferente disso, o que a literatura propõe é um contato direto com a realidade, uma realidade fictícia certamente, mas que mantém uma relação muito próxima com o mundo real, induzindo o leitor a participar das experiências do outro, a conhecer as sensações, os amores, os medos, as dores, e os prazeres. A literatura, portanto, proporciona ao leitor uma experiência edificante porque permite conhecer por dentro outra realidade.

Além disso, ao tratar de temas complexos e que envolvem a subjetividade, a literatura desconstrói a visão única e autoritária da vida. Ao dar voz aos personagens dos diferentes setores sociais, a literatura mostra sua disposição ao diálogo e uma concepção plural do mundo. É assim, por exemplo, nas narrativas em que ganham voz as classes marginalizadas da sociedade: o desempregado, a criança que sofre *bullying*, o negro, o aventureiro, o nortista ou o nordestino e aqueles que desenvolvem as funções menos prestigiadas socialmente. Todas são modelos de narrativas que ajudam o leitor a compreender as várias vozes e discursos que compõem a trama social.

Ao ser sensibilizado por essa multiplicidade de vozes, o leitor passa a admitir outras formas de significar sua realidade, descredenciando assim, a visão única e autoritária do mundo, pois aprende que existem inúmeros pontos de vista e que é necessário respeitar as opções de vida do Outro. Em outras palavras, o que a literatura propõe por meio de uma visão ampla e multifacetada da vida é uma reflexão que aguça a consciência acerca da realidade.

Ao promover a conscientização do leitor, a literatura sensibiliza para a necessidade de saber conviver em meio ao diferente. E faz isso porque ao trabalhar “expressando a exceção, oferece um conhecimento diferente do conhecimento erudito, porém mais capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas” (COMPAGNON, 2012, p. 65), esse, aliás, o conhecimento sobre do ser humanos juntamente com o conhecimento acerca do

mundo é o grande legado da literatura, por meio do qual ela promove a formação e a emancipação do ser humano.

O conjunto de recursos e procedimentos usados na elaboração da literatura podem a um só tempo, dá ao leitor liberdade para imaginar e o incitar a participar dos sentidos da obra. Aqui, portanto, encontramos outros motivos para a literatura estar presente na sala de aula. De um lado, enquanto arte, a literatura é uma obra aberta que movimenta as emoções do leitor, expressando ambiguidades, sugerindo sentidos e associações. Sua incompletude é um convite que desafia o leitor a trazer suas experiências e construir um sentido que atualiza a obra e a renova a cada leitura. De outro lado, por meio da sugestão a literatura aguça a capacidade imaginativa e a criatividade da criança, pois como arte, a literatura tem o potencial de estimular a percepção do estético.

Portanto, trabalhar com a literatura na sala de aula pode trazer inúmeras vantagens para o desenvolvimento do aluno, ampliando principalmente, mas não somente isso, a capacidade do aluno de conhecimento acerca de si, do Outro e da realidade, oferecendo ao professor a possibilidade de realizar um trabalho diferente, rico e significativo no ambiente escolar. Mas para isso é necessário que o letramento literário seja feito de forma adequada.

3.2 LETRAMENTO LITERÁRIO: O DESAFIO DE FORMAR LEITORES

A noção de letramento literário, como os letramentos no geral, está atrelada à ideia de práticas sociais que usam a escrita. A apropriação desse conceito pelo campo dos estudos literários implica em considerar, segundo Zappone (2008, p.52), a especificidade da escrita literária, ou seja, “a escrita imotivada, gratuita, cuja marca fundamental seria a ficcionalidade”. Assim, ainda conforme a autora “O letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2008, p. 53). Logo, são práticas de letramento literário: cinema, teatro, contação de história...

Considerado desse ponto de vista, o letramento literário assim como as demais práticas sociais de apropriação da leitura e da escrita, embora passem pela escola, que tem a função de inserir ou apenas consolidar a inserção do aluno nessas práticas sociais, extrapola os limites desse espaço. É o que acontece, por exemplo, com a criança que chega à escola, mas já conhece de forma intuitiva a estrutura narrativa porque tem o hábito de ouvir histórias em casa, de assistir filmes e desenhos animados.

No entanto, como alerta Cosson (2006, p. 23): “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Para esse autor, o letramento literário além de se caracterizar pela organização especial da escrita literária é um “processo de letramento que se faz via textos literários [e] compreende não apenas uma dimensão diferenciada de uso da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2006, p.12). Portanto, ainda que a leitura da literatura possa acontecer fora do espaço escolar, é na escola que geralmente o aluno aprende a fazer uma leitura mais aprofundada da obra literária, indo além da superfície textual, participando efetivamente de um letramento literário.

Nesse sentido vale lembrar que, embora literatura e escola compartilhem objetivos comuns: ambas tem função educativa, a apropriação da literatura pela escola, ou seja, a escolarização da literatura (SOARES, 2011) frequentemente é vista de forma depreciativa. No entanto, como defende Soares (2011), esse caráter depreciativo atribuído à escolarização é resultado de um equívoco, pois todo conhecimento ao se transformar em objeto de ensino na escola é escolarizado, logo, a presença da literatura dentro da escola implica, inevitavelmente, na sua escolarização.

Soares (2011) defende que esse é um processo inevitável uma vez que a escolarização, entendida como o ato de selecionar e excluir, ordenar e sequenciar os conteúdos que constituem os saberes escolares, assim como os procedimentos de ensino e de aprendizagem, está na essência da escola “é o processo que a institui e a constitui” (SOARES, 2011, p.20), portanto, só existe escola com escolarização, negar esse processo “significa negar a própria escola” (SOARES, 2011, p. 20). Assim, conclui a autora:

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2011, p. 22).

Portanto, em face de uma escolarização inadequada, há uma escolarização adequada da literatura, nessa, considera-se ao promover o letramento literário, o modo como é realizada a transposição da literatura em saber escolarizado, privilegiando sempre a dimensão estética que caracteriza esse tipo de obra, mas sem esquecer outros aspectos referentes ao texto.

Nessa perspectiva, como didaticamente esclarece Annie Rouxel (2013), trabalhar com a literatura na escola implica, primeiramente, pensar no objetivo do trabalho com a literatura e em seguida nos três componentes envolvidos nesse trabalho: as atividades do aluno sujeito leitor, a literatura a ser ensinada e as ações do professor.

Em relação ao estudo da literatura na escola, todos sabem que esse estudo tem por objetivo a formação de leitores literários. Mas tendo em vista que o modo de ler muda conforme o tipo de texto, o que caracterizaria o leitor de literatura? Em parte parafraseando Rouxel (2013, p. 20), pode-se dizer que o leitor de literatura é um leitor livre, que sabe escolher suas leituras, que constrói sentidos para o texto de forma autônoma, que aprecia a linguagem artisticamente elaborada, que lê literatura como meio de lazer, mas com responsabilidade e olhar crítico. Ao mesmo tempo, um leitor que tem sensibilidade, inteligência, está aberto ao diálogo com o Outro e com o mundo e sabe argumentar sua recepção. Portanto, é um leitor capaz de perceber o estético e reagir diante dele, de viver a realidade e de agir quando a quer mudar, de olhar para o outro e ser capaz de sentir empatia.

Esclarecido o objetivo de estudar literatura na escola, passemos ao primeiro elemento da tríade (abordaremos os outros dois no capítulo referente à metodologia), proposta por Rouxel (2013, p.20.) e que diz respeito à instituição do sujeito leitor. A autora destaca a importância de o leitor estar integrado numa comunidade de leitores (a sala de aula) e que no âmbito dessa comunidade seja motivado a se aventurar na construção de sentidos para o texto. O que implica, portanto, na renúncia do sentido único e cristalizado em favor da polissemia do texto.

Nesse processo, enquanto se aventura pelo texto, o leitor adquire conhecimentos, basicamente de três tipos: *saberes sobre os textos*, gêneros, modo como funciona o discurso e a poética de cada gênero de texto; *os saberes sobre si*, refere-se às impressões pessoais do leitor sobre a leitura, expressam a subjetividade do leitor; e *os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos*, referem-se aos meios de controle da subjetividade excessiva: a superfície textual e a comunidade de leitores, evitando desse modo interpretações equivocadas (ROUXEL, 2013, p.21, *destaques meus*). Sobre o conhecimento produzido por meio da literatura, Paulino (2011), assim se expressa:

Trata-se, portanto, de uma leitura que exige habilidades e conhecimentos de mundo, de língua e de textos bem específicas de seu leitor. E no momento mesmo da leitura literária todo esse repertório vai-se modificando, sendo desestabilizado por sua pluralidade e ambiguidade. Esse seria o processo de produção de conhecimento característico da autêntica leitura literária (PAULINO, 2011, p.75).

Portanto, se na leitura do texto literário é importante que o leitor mobilize seus conhecimentos prévios e estratégias de leitura para enriquecer o diálogo com o texto, que perceba as vozes que atravessam o discurso, as relações textuais, contextuais e de intertextualidade, para que assim possa construir sentidos para o texto; no decorrer da leitura

esse conhecimento se modifica, evidenciando que o conhecimento por meio da literatura não é algo que está pronto, mas um conhecimento em processamento, que se modifica a cada nova leitura e que se abre a diferentes sentidos.

No entanto, para que esse conhecimento seja corretamente processado é importante que a obra literária receba uma abordagem adequada em sala de aula, o que, imprescindivelmente, exige do professor conhecimentos específicos relativos à leitura do texto literário, evitando assim abordá-lo como se fosse um texto funcional, pois como ressalta Magda Soares:

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário* (SOARES, 2011, p. 43-44).

Portanto, se formar leitores de literatura é o objetivo de trabalhar com a literatura em sala de aula, o professor deve adotar uma metodologia que favoreça a percepção do uso estético da linguagem, na forma como essa linguagem recria e veicula a realidade, nos recursos que potencializam a capacidade da linguagem de sensibilizar o leitor, enfim, deve se também focalizar os elementos que caracterizam o gênero literário em estudo: poema, narrativa, autobiografia, diário e memória, além daqueles responsáveis pela textualidade.

Logo, promover o letramento literário não é simplesmente ler. A leitura em si pode despertar o gosto por novas leituras, a fruição, o entretenimento. Mas, considerando o objetivo da escola de formar leitores críticos, a leitura literária não pode restringir-se a isso, pois como esclarece Cosson (2006, p.26):

Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola [...] No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração.

Portanto, é importante que além da leitura, a escola promova a mediação da leitura. É durante a mediação que o aluno vai construindo um sentido mais profundo para a obra literária, percebendo que além do fato em si, é preciso entender a representação desse fato a partir do contexto social da leitura. Ao mesmo tempo em que vai percebendo como o

professor, enquanto leitor mais experiente, mobiliza os mecanismos que o ajudam a construir sentidos para a obra e vai se apropriando desses mecanismos.

Afinal, ler um texto literário além da superfície, exige um tipo especial de conhecimento e é função do professor ajudar o aluno a se apropriar desse conhecimento para que possa ler também literatura, além da sala de aula, pois como diz Cosson (2006, p. 26) “nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler”. Logo, de um lado podemos entender que se não ensinarmos nosso aluno a ler também literatura, esta permanecerá por ele ignorada, de outro lado, entendemos que é necessário que ele avance, conjugando a leitura estética a uma leitura crítica. Nesse processo é imprescindível garantir que a leitura do texto literário seja uma leitura literária, o que implica observar algumas especificadas desse tipo de leitura, como vemos a seguir.

3.3 A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Embora leitura e literatura sejam conceitos nitidamente relacionados, a tematização da leitura pelos estudos literários somente começou a ser considerada nas primeiras décadas do XX, e de forma mais enfática a partir da década de 1960, sendo esse interesse pela leitura em parte decorrente da nova dimensão que a tríade autor, texto e leitor assumiram durante o processo de leitura (ZAPPONE, 2005, p. 153).

No campo da literatura, a Estética da Recepção, concepção teórica em torno da qual se articularam diversos estudiosos, trouxe significativas contribuições para os estudos literários ao introduzir o leitor como peça fundamental para a construção do sentido. Desse modo, passa-se a considerar a dimensão estética da recepção até então praticamente ignorada, mas que nesse momento é apresentada como estratégia de superação do hiato entre conhecimento histórico e estético. Além disso, novas convenções de leitura do texto literário são apresentadas, tanto por Jauss, quanto por outros estudiosos.

Um desses estudiosos é Wolfgang Iser, que em *O jogo do texto* propõe pensar a leitura como um tipo de jogo; outro é Umberto Eco, que em seu livro *Seis passeios pelos bosques da ficção*, toma o bosque como metáfora para narrativa.

Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, interpretá-lo (ISER, 2002, p. 107)

[...] um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existe num bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar optando por esta ou aquela direção (ECO, 1994, p.12).
 [...] Mas existem casos em que [...] estamos fadados a nos perder nos bosque por nossas escolhas equivocadas (ECO, 1994, p.13).

Ao comparar a leitura a um jogo, Iser (2002) coloca em evidência que como participantes de um jogo, autor e leitor atuam ativamente durante o processo de leitura, porém não atuam de qualquer forma, pois como em todo jogo, na leitura também precisam seguir algumas regras. Essa mesma percepção é encontrada no texto de Eco (1994) quando diz que ao caminhar pelo bosque, mesmo diante da possibilidade de fazer escolhas equivocadas, é necessário se arriscar e escolher um caminho. Portanto, assim como no jogo não é permitido ao jogador fazer qualquer lance, no bosque o leitor precisa escolher entre os caminhos mais prováveis mesmo quando estes parecem incertos em meio ao emaranhado do bosque. Em outras palavras, o leitor não é livre para ler o texto como quer, pois o texto apresenta mecanismo de controle, logo, ao ler o leitor está ao mesmo tempo livre e orientado.

Assim, ainda recorrendo a metáfora de Iser (2002), o campo, como o texto, é intencionalmente projetado com marcas que orientam os jogadores durante a partida e mesmo que a partida ainda não tenha sido jogada, é preciso imaginar como ela será desenvolvida naquele campo para que ele possa ser sinalizado. Da mesma forma, ao selecionar um caminho no bosque é necessário verificar a cada passo se há sinais de que seja o caminho certo. Por conseguinte, infere-se daí, o texto como estrutura coerente e intencionalmente articulada, apresenta indícios de como deve ser lido, como: as marcas específicas de gênero, a linguagem, o estilo, os peritextos e *incipit*.

É exatamente isso que Jauss deixa subentendido em sua segunda tese: “uma obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de aviso, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida” (JAUSS, 1994, p.28). Ou seja, é a experiência prévia do leitor relativa ao sistema literário (seu horizonte de expectativa) que orienta o modo como o texto deve ser lido, ou que torna o texto legível. Considerado esse aspecto, tem-se que uma obra também pode predeterminar seu público ao distribuir no texto marcas que orientam a leitura, evocando assim um horizonte de expectativa já conhecido, ainda que com o único objetivo de destruí-lo ao fim, como é o caso de *Dom Quixote* de Cervantes, ao evocar o horizonte de expectativa do romance de cavalaria (JAUSS, 1994).

Nesse sentido, pode-se afirmar que um texto programa sua recepção. E ele o faz, segundo Jouve (2002), principalmente por meio dos pontos de ancoragem, como o contrato de leitura, definido explicitamente no peritexto e articulado de forma implícita no *incipit*; a partir das relações de semelhança, oposição ou de concatenação das unidades semânticas; e da ‘isotopia’ que ocorre quando os elementos textuais apontam para um mesmo lugar. Mas também pode ser programada a partir dos espaços de indeterminação do texto que decide “quais elementos deixar para a criatividade do leitor” (JOUVE, 2002, p.71). Esses, portanto, são aspectos que derivam do texto, mas como propõe a estética da recepção:

[...] para a análise da experiência do leitor ou da ‘sociedade de leitores’ de um tempo histórico determinado, necessita-se diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor. Ou seja, entre o *efeito*, como o momento condicionado pelo texto, e a *recepção*, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mudivivencial (*lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade (JAUSS, 2002a, p. 73).

Deste modo, ao ler um texto é necessário considerá-lo em sua dupla dimensão: uma comum a todos os leitores e que é programada pelo próprio texto e a outra extremamente variável, pois depende da subjetividade do leitor, daquilo que cada um leva de si para a leitura. Portanto, quando Umberto Eco (1994, 09) diz que “qualquer narrativa de ficção é necessária e fatalmente rápida porque, ao construir um mundo que inclui uma multiplicidade de acontecimentos e personagens, não pode dizer tudo sobre esse mundo. Alude a ele e pede ao leitor que preencha toda uma série de lacunas”, destaca o fato de que o texto é uma estrutura incompleta que depende dos conhecimentos do leitor para ser completado e adquirir um significado.

Assim, o leitor pode completar o texto em sua imaginação emprestando-lhe seus conhecimentos para dar verossimilhança a situações, espaços e personagens; para completar sequências de ações; para entender a lógica simbólica do texto ou para dar a obra um significado global (JOUVE, 2002). Para isso, o leitor processa sua contribuição ao texto por meio dos espaços de incerteza, clarificando passagens obscuras. Essa contribuição pode se concretizar por meio da antecipação e simplificação de hipóteses; realização de previsões com validação e invalidação de hipóteses; pela atualização dos níveis do texto, ou seja, das estruturas discursivas, narrativas, actanciais e ideológicas; e pela competência do leitor (JOUVE, 2002) que de modo geral abrange conhecimentos linguísticos, sobre textos e relações intertextuais, conhecimentos sobre o mundo, esquemas, etc.

Todas essas formas de interagir com o texto permitem ao leitor participar da criação de um mundo imaginário que, conforme Iser (2002), apesar de muito semelhante ao nosso, apresenta diferenças:

[...] como o texto é ficcional, automaticamente invoca a convenção de um contrato entre autor e leitor, indicador de que o mundo textual há de ser concebido, não como realidade, mas *como se* fosse realidade. Assim, o que quer que seja repetido no texto não visa a denotar o mundo mas apenas um mundo encenado. Este pode repetir uma realidade identificável, mas contém uma diferença decisiva: o que sucede dentro dele não tem consequências inerentes ao mundo real referido [...] O mundo repetido no texto é obviamente diferente daquele a que se refere (ISER, 2002, p. 107-*destaque do autor*).

Se o texto é um jogo, para participar dele o leitor precisa aceitar um contrato: o pacto ficcional, comprometendo-se a aceitar as regras do jogo, por mais absurdas que elas pareçam. Assim, se a regra do jogo é que os animais falam ou que bruxas, fantasmas, monstros e extraterrestres existem, então, o leitor para estar no jogo precisa aceitar a regra e fingir, aceitar esse mundo possível como se fosse de verdade e, mesmo sabendo que esse é um mundo imaginário, não deve creditá-lo a uma mentira do escritor (ECO, 1994, p.81).

Mas o mundo ficcional por mais estranho ou fantasioso que pareça, não é um mundo totalmente novo e com suas próprias regras. Conseqüentemente, quando Eco (1994, p. 89) diz que “os mundos ficcionais são parasitas do mundo real”, infere-se que o mundo ficcional tem como referência o mundo real, embora, como aponta Iser (2002), as ações nele encenadas não referem ao mundo real e as conseqüências dos acontecimentos, que são literários como muito bem lembra Jauss (1994) ao propor a diferença entre acontecimento literário e fato no sentido positivista, não transitam do mundo virtual para o mundo real. Isso exatamente evidencia que existe diferenças entre esse mundos.

Segundo Iser (2002, p. 108) as diferenças são de diferentes níveis, mas todas elas constituem espaços vazios e colocam o jogo em movimento. Portanto, a insuficiência do texto em dizer tudo gera os espaços vazios onde o leitor é solicitado a usar seu conhecimento e criatividade para preencher. É no desempenho dessa tarefa que o leitor, enquanto ser situado histórica e socialmente; detentor de idiosincrasias; mas ao mesmo tempo participante de uma coletividade, realiza a atualização da obra.

Desse modo, quando Jauss (1994, p. 24) em sua primeira tese diz que “A historicidade da literatura não repousa numa conexão de ‘fatos literários’ estabelecidos *post festum*, mas no experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores”, entende-se que ao atualizar a obra durante a leitura, o leitor constrói significados a partir de elementos do

seu momento histórico e social. Assim, quando em sua quarta tese Jauss diz que ao se reconstruir o horizonte de expectativa do primeiro público pode-se recuperar as perguntas “para as quais o texto constituiu uma resposta e [...] a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra”, percebe-se que ele se baseia nesses elementos fornecidos pelo leitor ao dialogar com a obra para definir a historicidade da literatura, assim como da história da literatura.

Logo, tendo em vista que essas quatro primeiras teses apenas definem os princípios de seu plano de ação, Jauss (1994) propõe na quinta e sexta teses que seja feita a comparação entre o efeito visto da perspectiva atual (sincrônica) e o desenvolvimento desse efeito numa perspectiva histórica (diacrônica) para, a partir daí, considerando tanto a dimensão do efeito quanto a da recepção, formar um juízo sobre o valor estético da obra, objetivamente medido pela distância estética entre o horizonte de expectativa do público e aquele solicitado pela obra.

Retomando a questão da atualização que o leitor faz na obra, é interessante notar, que ela traz como consequência a evidência de que o texto pode assumir diferentes significados a depender do contexto de leitura. Assim, quando Iser (2002) diz que

Se consideramos ser o significado o resultado do jogo textual, então este só pode provir da suspensão do movimento do jogo que, com alta frequência, envolve a tomada de decisão. Mas qualquer decisão eclipsará inúmeros aspectos provocados pela mudança e interação constantes e, daí, pela reinteração variada de posições do jogo, de modo que este, por si mesmo, se contrapõe a chegar ao fim. (ISER, 2002, p.108)

O autor deixa implícito que suspender o movimento do jogo implica ter chegado a um resultado. Ou o leitor desistiu do jogo por não conseguir transpor as diferenças, ao interagir com o texto; ou o leitor elegeu um significado em meio a multiplicidade de sentidos, uma vez que o texto literário, como um hipertexto, apresenta várias janelas a partir das quais o significado pode ser construído. Eleger um significado, portanto, implica ofuscar uma gama de outros significados possíveis, por isso o texto se recusa a chegar a um fim, ficando o significado produzido pelo leitor como “‘um suplemento’ porque prende o processo ininterrupto de transformação e é adicional ao texto, sem jamais ser autenticado por ele” (ISER, 2002, p. 116). Com isso, Iser evidencia o fato de que o significado de uma obra não está preso a ela, antes, é um suplemento, algo produzido a parte pelo leitor e que não existe antes da leitura, logo, nenhuma obra tem um significado atemporal e independente do contexto de leitura.

Nesse sentido, como diz Iser (2002), o significado ou o suplemento pode ser produzido individualmente quando o leitor/jogador cumpre sozinho o jogo do texto. Porém, como nos alerta Umberto Eco (1994), por meio de sua metáfora para narrativa:

Ao caminhar pelo bosque, posso muito bem utilizar cada experiência e cada descoberta para aprender mais sobre a vida, sobre o passado e o futuro. Sem embargo, considerando que um bosque é criado para todos, não posso procurar nele fatos e sentimentos que só a mim dizem respeito (ECO, 1994, p. 16).

A recepção é um fato social. A obra é criada tendo em vista um público e não uma pessoa em particular, logo, independente das emoções que o texto pode provocar, sua interpretação deve ser realizada com foco nos elementos comuns a maioria dos leitores. Quando o leitor procede de forma diferente, ou seja, quando busca no texto a satisfação das próprias emoções, ele não está interpretando o texto, mas sim usando o texto como receptáculo de suas emoções. Identificado por vezes com um personagem, o leitor sucumbe ao texto e, sem refletir, seu corpo torna-se o suporte para a cadeia de emoções que o texto pode provocar, assim, sem se dar conta dos perigos que está correndo, o leitor, como disse Eco (1994, p. 16), caminha pelo bosque da narrativa como se estivesse em seu próprio jardim.

No entanto, o processo de identificação não deve ser visto sempre de forma negativa. Para Jauss (2002), o processo de identificação é componente fundamental para compreensão da experiência estética, nesse caso, caracteriza-se pela criatividade e produção de conhecimento, diferenciando-se assim do processo de identificação mencionado por Eco (1994), isto é, aquele comum à cultura de massa em que o prazer é facilitado pela recorrência a uma estrutura que busca apenas confirmar para o leitor uma imagem, às vezes falsa, que ele tem de si, sendo assim um prazer que não produz conhecimento, pois não proporciona ao leitor uma redescoberta de si.

Tendo em vista esse fato, ao contrapor-se à perspectiva adotada pelas Teorias da Literatura anteriores à Estética da Recepção, como o Formalismo e o Marxismo, que veem com negativa a ideia de que a experiência estética pode provocar prazer, Jauss (2002a) observa, de um lado, que a história da literária ressentiu-se de “uma teoria abrangente e capaz de formar uma tradição acerca da experiência estética” (2002a. p. 68), de outro lado, propõe-se a formular um projeto de reabilitação da experiência estética e de validação do prazer que essa experiência pode proporcionar. Para isso, Jauss (2002b) recorre a três conceitos tradicionalmente relacionados ao prazer enquanto categorias fundadoras da experiência estética: *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*.

A *Poiesis* (consciência produtora) está relacionada à criação e pode manifesta-se durante a leitura. Ao ler o leitor preenche as lacunas do texto com representações do seu universo pessoal, reconstruindo o sentido da obra e tornando-se coautor. Nesse caso, o prazer do leitor vem da consciência de estar diante de uma obra que ele ajudou a produzir.

A *Aisthesis* (consciência receptora) caracteriza-se pela reação do leitor diante do reconhecimento de elementos representados no universo ficcional que lhe possibilita renovar a percepção tanto de seu mundo interior quanto exterior, conduzindo o leitor a uma redescoberta de si e do mundo.

Ao lado dessas duas categorias, destaca-se a função comunicativa da arte (*katharsis*), compreendida como o prazer afetivo provocado pela recepção de uma obra e que pode tanto transformar as convicções dos espectadores\leitores quanto provocar a liberação de sua mente. No primeiro caso, estamos diante da função social da arte que, ao criar, legitimar ou transgredir normas, pode motivar e modelar padrões de comportamento social. É assim, por exemplo, quando o leitor, envolvido emocional e intelectualmente, identifica-se com as normas transformadas e veiculadas pela obra como modelos de comportamento.

Nesse ponto, Jauss (1994) retoma o argumento de sua sétima tese: a relação da literatura com a vida: “A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social” (JAUSS, 1994. p. 50), portanto, aponta para a capacidade da literatura de agir sobre o leitor e influenciar seu comportamento por meio das normas apresentadas como modelos de ações.

Retomando a questão da função catártica, no segundo caso ela refere-se ao ideal da arte autônoma, liberar a mente do expectador/leitor dos constrangimentos da vida prática e, ao mesmo tempo, ampliar sua visão dos acontecimentos e, assim, possibilitando ao leitor refletir sobre os eventos e realizar o julgamento da obra.

A partir dessas três funções, simultâneas e complementares que se concretizam na reação de identificação do leitor com a obra (ZILBERMAN, 2015, p. 79), Jauss (2002b) define a conduta estética como sendo “ao mesmo tempo liberação *de*, e liberação *para*” (JAUSS, 2002b, p. 102), sinalizando assim a natureza libertadora da arte.

Portanto, a experiência estética caracteriza-se pela participação e apropriação da experiência do outro. O leitor, ao confrontar seu horizonte de expectativa com aquele apresentado pela obra, sai da experiência renovado pela ampliação dos conhecimentos sobre si e sobre o mundo, que lhe propicia novas atitudes na vida — é a literatura adentrando o

horizonte da vida prática e pré-formando comportamentos — Em síntese, portanto, a experiência estética envolve prazer e conhecimento pela “apropriação de um mundo inesperado” (AGUIAR, 2013, p 160).

3.4 LITERATURA E IMAGINAÇÃO: A ELABORAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Se o conto moderno prolonga a narração oral, se nela se enraíza, se frequentemente a esgota, conscientemente, ou não, bem como suas fontes de inspiração temática, como escritura, ritmo encantador, música, é porque a narração do aedo, do bardo, do poeta africano, de qualquer contador de estórias de fim de tarde, exprime e nos faz reunir as necessidades primordiais da humanidade: a aprendizagem da vida, a busca incessante, a grande aventura humana. (HELD, 1980, p. 21)

Como ressalta Jacqueline Held (1980), no livro *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*, as histórias tradicionais foram, e frequentemente ainda são, fonte de inspiração para a Literatura. No caso da literatura infantil, considerando as obras fundadoras do gênero, o trabalho de Perrault e dos Irmãos Grimm, por exemplo, essa relação torna-se ainda mais precisa. Os contos de Perrault foram adaptados da tradição oral e não tinham por objetivo as crianças, mesmo porque, nessa época nem existia uma concepção de infância. O objetivo era o entretenimento na corte, o que explica em alguns contos, como *A Bela adormecida no bosque*, a tentativa do o autor, tendo em vista os valores culturais do seu público, de ironiza ao falar da moda e da culinária. Já no caso dos Grimm, a fonte também foi a oral e seu objetivo principal, mais que escrever para crianças, era ter algo que expressasse o sentimento nacional.

De modo geral, ao receber uma versão escrita esses contos eram destituídos de referências diretas às culturas pagãs e a sexualidade, perdendo parte de suas características e assimilando os valores da sociedade burguesa: noção de família como esse núcleo mais restrito que hoje conhecemos, noção de infância como um momento especial da vida e que precisa de atenção específica. Mas, do que falavam essas histórias? De onde elas vieram?

Moacyr Scliar (2002), em texto ficcional que busca explicar ludicamente a origem do conto, convida o leitor a imaginar uma cena:

[...] feche os olhos e imagine uma cena, uma cena que se passou há muitos milhares de anos. É de noite e uma tribo dos nossos antepassados, aqueles que viviam nas cavernas, está sentada em redor da fogueira. Eles têm medo do escuro, porque no escuro estão as feras que os ameaçam, aqueles enormes tigres, e outras mais. Então alguém olha para a lua e pergunta: por que é que às vezes a lua desaparece? Todos se voltam para um homem velho, que é uma espécie de guru para eles. Esperam que o homem dê a resposta. Mas ele não sabe o que responder. E então eu apareço. Eu, o

Conto. Surjo lá da escuridão e, sem que ninguém note, falo baixinho ao ouvido do velho: “Conte uma história para eles”. E ele conta (SCLIAR, 2002, p.4).

Por meio de um diálogo envolvente, Scliar (2002), lançando mão de sua genialidade, institui o Conto como narrador de sua própria história. Durante esse diálogo, o autor lembra que quase tão antiga quanto o próprio homem é a atividade de contar histórias, evocando uma cena presente no imaginário popular: uma noite escura, pessoas sentadas ao redor de uma fogueira ouvindo histórias, o autor, confirmando o caráter utilitário da literatura em sua origem (MEIRELES, 1979), registra uma das funções que as histórias tiveram nas comunidades antigas: explicar a realidade à sua volta, afastando o medo ao nomeá-lo, dando ao desconhecido uma aparência familiar, geralmente na forma do mito.

O fato de que as narrativas tradicionais estão relacionadas aos mitos e que compartilham de um saber elaborado em época remota, foi percebido há muito tempo e, embora seja improvável determinar onde, como e quando surgiram tais narrativas, existem duas teorias que, segundo Volobuef (2011), buscam explicar esse fato. Na primeira, é defendida a ideia de que os contos têm uma origem comum, ou seja, foram criados em um mesmo lugar e espalhados pelo mundo por meio dos viajantes, marinheiros e mercadores; na segunda, defende-se a origem diversa dos contos com base no argumento de que a semelhança entre esses contos deve-se ao fato de que os seres humanos em qualquer lugar que estejam vivem experiências e emoções que são comuns a todos os seres humanos (VOLOBUEF, 2011, p.50-51).

Para Vladimir Propp (2002), os contos, especificamente os maravilhosos, têm uma origem antigüíssima, estão relacionados aos ritos de passagem das comunidades primitivas: os ritos de iniciação sexual e os ritos de representação da vida após a morte. Durante o ritual, o iniciado além de receber um amuleto concreto, ouvia histórias (mitos) narradas pelo iniciador que constituíam uma espécie de “amuleto verbal” (PROPP, 2002. p. 442), considerado mágico e que deveria ser mantido em segredo.

Para Propp (2002), a passagem do rito ao conto teve por base as mudanças na forma de produção. A defasagem temporal entre um sistema produtivo e outro, necessária à formação de uma nova mentalidade, fez com que antigos costumes passem a ser condenados e vistos até com repugnância. Assim, enquanto o rito (de matar os velhos ou oferecer uma jovem como oferenda para obter uma boa colheita) era necessário, todos o aceitavam e qualquer um que tentasse atrapalhar sua execução poderia ser punido com a morte; no entanto, quando o rito deixou de ser necessário, ele passou a ser rejeitado pela comunidade. A partir daí, aquele que interferisse no processo, era visto como herói por ter salvado a jovem ou

o velho. Nesse momento, o mito, desvinculado da narração ritualística torna-se profano, nascendo assim o conto. EsSe, todavia, não narra o rito, reelabora o material do rito por meio da conversão e da reinterpretação, expressando-o no conto de modo simbólico.

A ideia de que há uma relação entre mito e conto de fadas, segundo Bettelheim (2015), também é compartilhada por outros estudiosos os quais acreditam que os “mitos e contos de fadas derivam de, ou dão expressão simbólica a, ritos de iniciação ou outros *rites de passage*” (BETTELHEIM, 2015, p.51). Nesse sentido, os contos, assim como outras histórias tradicionais, guardam um conhecimento antigo, resultante de seu “conteúdo comum consciente e inconsciente ter sido moldado pela mente consciente, não de uma pessoa em particular, mas pelo consenso de várias a respeito daquilo que consideram problemas humanos universais e do que aceitam como soluções desejáveis” (BETTELHEIM, 2015, p. 52). Essa característica dos contos, segundo o autor, é o que garante que essas histórias continuem a ser repetidas através das gerações: elas satisfazem necessidades conscientes e inconscientes de inúmeras pessoas.

Por satisfazer essas necessidades, as histórias podem contribuir significativamente para a educação da criança, pois, como diz Bettelheim (2015), se o mais importante na criação de uma criança é ajudá-la a descobrir um significado para sua vida, os contos, por apresentarem modelos de comportamentos, podem ajudar a moldar a personalidade da criança. E é por isso, como afirma Bettelheim, que as histórias, míticas e\ou religiosas, sempre tiveram uma função importante no desenvolvimento das crianças:

[...] a vida intelectual da criança, tirante as experiências imediatas dentro da família [sempre] dependeu das histórias míticas e religiosas [...] Os mitos e as histórias religiosas a eles intimamente relacionadas ofereciam um material a partir do qual as crianças formavam seus conceitos da origem e propósito do mundo, e dos ideais sociais que lhes poderia servir de modelo (BETTELHEIM., p. 35).

Desse modo, entende-se que as imagens fornecidas pelas histórias alimentavam o imaginário da criança, estimulando suas fantasias por meio das quais ela elaborava respostas a seus questionamentos inconscientes, ganhando assim maturidade para “civilizar as pressões caóticas de seu inconsciente” (BETTELHEIM, 2015, p 33). Em outras palavras, a história contribuía para sua socialização.

A maturidade está indubitavelmente relacionada à experiência que se adquire ao viver. Mas a criança, pela sua própria condição, é um ser carente de experiência. No entanto, embora a criança pareça ter mais necessidade de história para construir sua experiência, essa, nos lembra Candido (1995), é uma necessidade do ser humano em geral, pois “assim como

não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 1995, p. 243).

Por meio das fabulações, o homem recria o mundo. As histórias, ouvidas oralmente ou lidas em livros, são apenas sugestões, é o leitor que as completa em sua imaginação, recria os personagens, cenários, situações. Dar-lhes movimento, cores e sentimentos ao reelaborar para si a história. Nesse processo, por intermédio da imaginação o ouvinte\leitor supera a dicotomia entre real e irreal, e se por um lado ele processa respostas a seus questionamentos inconscientes, por outro, a realidade reelaborada pelo imaginário como um microcosmo facilita refletir sobre a realidade, sua organização e necessidade de transformação.

Em outras palavras, ao trabalhar temas e situações universais, a literatura fornece ao leitor possibilidades de elaborar por meio da imaginação respostas a seus questionamentos conscientes e inconscientes; ao mesmo tempo, auxilia na estruturação e construção da experiência, uma experiência que ultrapassa a de cada ser humano individualmente e adentra na experiência coletiva.

É por esse motivo, provavelmente, que as histórias sempre fascinaram a humanidade. No entanto, se hoje, como afirma Benjamim (1986, p. 197-198): “São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiência”; devemos lembrar que, diferentemente disso, o desejo de ouvir histórias continua o mesmo!

Para o autor, a dificuldade em contar história, esse ‘embaraço’, decorre da pobreza das experiências comunicáveis. O narrador tradicional é um homem sábio. Contar histórias implica ter experiência para saber aconselhar, seja por meio de uma sugestão prática, de um provérbio ou de um ensinamento moral. A pobreza das experiências vividas e, pode-se acrescentar a validade efêmera dessas experiências na sociedade atual, tira do narrador a autoridade para narrar/aconselhar. A incerteza fragmenta seu mundo e o silencia.

Portanto, ainda que hoje o ambiente seja outro e poucos são os que têm a habilidade de contar, o desejo de ouvir permanece o mesmo. É esse desejo que leva muitos ao cinema, gerando recorde nas bilheterias e também o sucesso de *best-sellers* como a série *Família Kane* de Rick Riordan, a saga *Crepúsculo* de Stephenie Meyer e *Harry Potter* de J.K.Rowling. Portanto, as histórias continuam a encantar e aquelas de temática que rompe com a realidade factual, como o fantástico e o maravilhoso; têm espaço garantido na preferência dos jovens.

Contudo, além desse aspecto, justifica a escolha do conto fantástico a possibilidade de apresentar aos estudantes contos de temática semelhante, mas que possibilite reflexões mais acentuadas, que descortine novos horizontes e amplie a experiência dos alunos, indo, desse modo ao encontro do objetivo da escola e também deste trabalho de formar leitores críticos, sem contudo abrir mão da leitura enquanto experiência estética. Isso estabelecido, na sequência será focalizado alguns aspectos característicos da narrativa fantástica.

3.5 FANTÁSTICO: UM CONCEITO MULTIFACETADO

Situado entre as literaturas que caminham pelo campo do imaginário, o fantástico apresenta definição complexa, não se revela por completo de um só ângulo. Alvo de diversos estudos, a cada momento o fantástico apresenta novas facetas, novas perspectivas para apreciação que decorrem das diferentes formas de combinação com outras categorias literárias que transitam pelo campo da imaginação, principalmente o maravilhoso.

Aliás, a proximidade entre fantástico e maravilhoso, suscitada pela ideia da fantasia, da imaginação, do sonho, da ilusão, enfim, do que não existe na realidade factual; está expressa na origem do nome fantástico. Conforme declara Rodrigues (1988, p. 09) o termo fantástico deriva do latim *phantasticu* assimilado do grego *phantastikós*, ambos originados do termo *phantasia*, ou seja, o que “é criado pela imaginação, o que não existe na realidade, o imaginário, o fabuloso”. Nesse sentido, ao lançar um olhar sobre a literatura produzida é possível ter a impressão de que grande parte dessa pertença ao gênero fantástico. Contudo, é necessário cautela ao rotular um texto como fantástico.

Inicialmente, vale lembrar que o próprio conceito de fantástico admite variações. Há, de um lado, aqueles que consideram a existência de um fantástico de todos os tempos, abarcando obras de diferentes períodos, passando por Homero e *As mil e uma noites*, Shakespeare, Cervantes e, modernamente, as obras mais típicas de Jorge Luís Borges, Gabriel Garcia Marquez, Murilo Rubião e José J. Veiga. A esse fantástico Rodrigues (1988) denominou de fantástico em sentido amplo. Por outro lado, há aqueles que consideram a existência do fantástico apenas a partir do final do século XVIII, sendo amplamente praticado durante o século XIX, mas que, no alvorecer do século XX se transformou. A essa narrativa Rodrigues (1988) denominou de fantástico em sentido estrito.

Essas duas formas de abordagem do fantástico implicam diferenças significativas. Enquanto o fantástico em sentido amplo tem como característica principal a inadequação total

ou parcial à realidade empírica, o fantástico em sentido estrito tem características bem mais específicas, algumas inextricavelmente relacionadas a seu contexto de surgimento.

Assim, por exemplo, não é possível falar de uma literatura fantástica em sentido estrito antes do século XVIII, pois os limites entre natural e sobrenatural não estavam ainda totalmente estabelecidos, como comprova o fato de que até o final do século XVII, tanto no âmbito jurídico como pelo senso comum, era admitida a condenação à morte dos acusados de bruxaria. Se retrocedermos até a Idade Média, a situação se agrava. Nessa época, o natural e o sobrenatural eram aceitos como parte integrante do cotidiano.

Jacques Le Goff (2010), em *O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval* exemplifica essa situação da seguinte maneira: Um jovem está cuidando dos carneiros quando um primo falecido recentemente aparece a sua frente. Tranquilamente ele pergunta: “Que fazes aqui?” O primo falecido responde: “Morri, vim para dizer que estou no purgatório e é preciso que rezeis por mim.” Em seguida o morto desaparece sem que haja qualquer questionamento.

Outro exemplo, também mencionado por Le Goff (2010), é o das dinastias reais (Plantagenetas), das famílias nobre e até de cidades (Roma) que reivindicam para si uma origem mítica, muitas vezes radicada em um maravilhoso inquietante e ambíguo. Esses exemplos mostram como o maravilhoso está inserido no cotidiano, perturbando o mínimo possível sua regularidade. Esse segundo Le Goff (2010, p. 23) é “o dado mais inquietante do maravilhoso medieval, ou seja, o fato de ninguém se interrogar sobre a sua presença, que não tem ligação com o cotidiano e está, no entanto, totalmente inserida nele”.

Em vista dessa atitude frente o sobrenatural, o debate proposto pelo fantástico em sentido estrito seria insustentável em épocas anteriores, uma vez que não existiriam dúvidas, questionamentos e, conseqüentemente, hesitação, que Todorov (2007), na obra *Introdução à literatura fantástica*, um dos estudos mais bem conceituados no sentido de buscar uma definição formal do gênero, considera a essência do fantástico.

Nessa obra, Todorov (2007) define o fantástico como sendo “a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2007. p. 31). Porém, para que uma obra seja considerada fantástica é necessário que satisfaça três condições, sendo a primeira e a terceira obrigatórias e a segunda facultativa. A primeira dessas condições diz o seguinte: “é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados” (TODOROV, 2007, p. 39).

Nesta exigência está implícita a ideia de que o fantástico opera em meio a realidades distintas, favorecendo a percepção dúbia dos acontecimentos focalizados no texto e com isso fazendo o leitor (implícito) hesitar sobre a natureza dos fatos: o que aconteceu é real ou apenas imaginação? Foi um sonho ou loucura? A capacidade de decidir está incontestavelmente abalada e qualquer movimento de aceitação ou racionalização do evento insólito faz o fantástico adentrar num dos gêneros que lhe são vizinhos: o estranho, nesse caso os acontecimentos recebem uma explicação lógica e racional, desfazendo qualquer dúvida; ou o maravilhoso, que aceita o sobrenatural sem qualquer questionamento.

A segunda condição apontada por Todorov (2007, p. 39) diz que

[...] a hesitação pode ser igualmente experimentada por uma personagem; desta forma o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, torna-se um dos temas da obra, [e] no caso de uma leitura ingênua, o leitor real identifica-se com a personagem.

O autor, entretanto, diz que essa é uma condição facultativa, pois, embora a maioria das obras fantásticas a satisfaça, há obras como “Véra” de Villiers de l’Isle-Adam que não atendem a essa exigência. Quanto à terceira condição para a constituição do gênero fantástico o autor postula o seguinte: “[...] é importante que o leitor adote uma certa atitude para com o texto: ele recusará tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação ‘poética’” (TODOROV, 2007, p. 39).

No fantástico, espera-se que o leitor tenha reações diante do evento insólito: que tenha dúvidas e hesite sobre a natureza do acontecimento. Para tanto, é necessário que ele opte por um nível de leitura que privilegie a acepção literal do texto, do contrário, a reação fantástica fica impossibilitada de acontecer, pois, na leitura alegórica, o sentido primeiro das palavras se perde, enquanto na leitura poética, não se busca evocar um mundo para descrevê-lo, pois a poesia não é representativa. Por conseguinte, essas opções de leituras não satisfazem a condição principal para a existência do fantástico: a visão ambígua e por consequência, a hesitação diante do insólito.

Com a estratégia adotada para delimitação do gênero, o fantástico, situado entre os gêneros vizinhos: o estranho e maravilhoso, seria reconhecido por um meio prático, entretanto, as obras fantásticas passariam a um número reduzidíssimo.

Para escapar a esse estreitamento, Filipe Furtado (1980), autor que dá sequência ao trabalho de Todorov, propõe que se considere o fato de que os gêneros não são estáveis ou puros, portanto uma obra não pertence exclusivamente a um gênero ou reflete apenas as

características desse em sua estrutura. Desse modo, pode-se ampliar o rol de narrativas que se inscrevem no fantástico desde que seja convencionalizado, segundo Furtado (1980, p. 42),

[...] que qualquer narrativa cujo tema dominante se relacione de forma inegável com uma manifestação meta-empírica 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 usa a expressão “meta-empírica” para designar uma série de fenômenos que abarcam desde acontecimentos sobrenaturais (na acepção mais corrente do termo) até aqueles que mesmo tendo sua existência explicada pelos princípios que ordenam o mundo real “são considerados inexplicáveis e alheios a ele [ao mundo real] apenas devido a erros de percepção e desconhecimento” (FURTADO, 1980, p. 20) dos princípios que regem a realidade. Além disso, o autor convencionou como equivalente a meta-empírico, os termos: sobrenatural; meta-natural; extranatural; alucinado e insólito. Consideradas essas observações, nota-se que dessa perspectiva, há um alargamento das fronteiras que balizam o fantástico. No entanto, ainda que as obras fantásticas sejam consideradas nessa perspectiva mais abrangente o seu traço fundamental permanece sendo a ambiguidade comunicada a toda a estrutura do texto.

Jacqueline Held (1980), outra estudiosa do fantástico, em seu livro *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*, como o subtítulo indica, realiza seu trabalho considerando o universo infantil. A autora, parte da percepção de que o maravilhoso foi esvaziado de seu conteúdo mais denso. Se em sua origem o aspecto compensatório do conto tinha caráter ambivalente: incitava a resignação de um lado e a revolta por outro, na passagem à literatura perdeu-se o conteúdo explosivo e revoltante do maravilhoso, restando apenas o caráter escapista e de resignação (HELD, 1980, p. 21-22), provocando uma degeneração do maravilhoso, de tal forma que Held questiona “O que o maravilhoso nos lembra, nos dias de hoje, senão a panóplia esclerosada de fadas, de príncipes, de varinhas mágicas e de desejos logo satisfeitos?” (HELD, 1980, p. 22).

Considerando essa descaracterização do maravilhoso, Held (1980) propõe, primeiro, que a etiqueta “fantástico” pode guardar melhor a essência do que antes era o maravilhoso, e depois, observando mais às afinidades que as diferenças que ligam o fantástico, ao maravilhoso, ao estranho e ao feérico, a autora propõe uma ampliação “do campo do fantástico” (HELD, 1980, 23) de tal modo que “o fantástico seria o irreal no sentido estético daquilo que é apenas imaginável; o 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. 24-25).

O fantástico então se caracterizaria por uma subversão parcial da realidade e aconteceria basicamente de três modos: a introdução de um elemento extraordinário num mundo ordinário; introdução de um elemento ordinário numa realidade extraordinária e pela presença de um elemento extraordinário numa realidade também extraordinária. De qualquer forma, a realidade empírica continuaria sendo referência, uma vez que os elementos naturais, psíquicos e sociais, mesmo nesse último caso, não são totalmente abolidos (HELD, 1980).

Jacqueline Held (1980) no decorrer de seu estudo aponta para a obliteração das barreiras entre o real e o irreal, quando diz, por exemplo, que “Mais do que em certos temas em certos personagens, a essência do fantástico reside antes em certo clima, em que sutilmente, sonho e realidade se interpenetram, a tal ponto que qualquer linha de demarcação desaparece” (HELD, 1980, p. 26). Portanto, o fantástico se caracteriza pela relativização da fronteira que separa o real do irreal, promovendo assim uma “mistura de insólito e de cotidiano” (HELD, 1980, p.76) que a autora considera ser o traço marcante fantástico.

Nesse sentido, a proposta de Jacqueline Held (1980) coincide com as tendências do fantástico do século XX, em que o real e o irreal dividem o mesmo espaço e têm autoridade equivalente. Entre essas tendências estar o Realismo Maravilhoso, que embora guarde proximidade com o Realismo Mágico e com o Surrealismo, desses se distingue. No primeiro caso, porque a sensação de irrealidade é provocada pela combinação inusitada de elementos reais, porém sem nenhuma “intenção política concreta” (CARPENTIER, 1987, p. 123); no segundo caso, porque o maravilhoso perseguido pelo surrealismo é um maravilhoso pré-fabricado (1987. 124).

Para definir os alicerces desse fantástico, que Carpentier (1987) denomina de Realismo Maravilhoso; o autor, assim como Jacqueline Held (1980), porém com intenção diferente, parte de uma problematização do termo maravilhoso. De acordo com Carpentier (1987), as acepções dicionarizadas desse termo, geralmente, remetam ao que é belo ou admirável, criando a impressão de que todo maravilhoso é belo, bonito e amável. Porém o autor lembra que dentre as muitas acepções de maravilhoso estar à noção de extraordinário que não é exatamente o belo ou o feio em si, o extraordinário “é acima de tudo assombroso por aquilo que tem de insólito” (CARPENTIER, 1987, 122). Nessa perspectiva, o maravilhoso engloba tanto aquilo que provoca admiração por expressar o belo, quanto por expressar o feio, o horrível. Logo, “Tudo o que é insólito, tudo o que é assombroso, tudo o que escapa às normas estabelecidas é maravilhoso” (CARPENTIER, 1987, p. 122).

Nessa perspectiva, se o critério para definir o maravilhoso é a percepção e a admiração frente aquilo que foge ao habitual, Carpentier (1987), considerando a desarticulação na linguagem que a percepção do Novo Mundo provocou no europeu, assim como os acontecimentos inusitados que nessas terras aconteceram e ainda acontecem, defende que o maravilhoso está na própria realidade: “o nosso real maravilhoso, é aquele que encontramos em estado bruto, latente, onipresente em tudo o que é latino-americano. Aqui o insólito é cotidiano, sempre foi cotidiano” (CARPENTIER, 1987, p. 125). Com essa identificação do maravilhoso, Carpentier coloca o real e o maravilhoso em um mesmo patamar, dividindo complementarmente o mesmo espaço e criando um tipo de harmonia desconcertante ao olhar europeu.

Assim, tendo em conta essa realidade, o autor sugere que “a descrição de um mundo barroco deverá ser necessariamente barroca” (CARPENTIER, 1987, p. 127). Para Carpentier o barroco é uma característica intrínseca da cultura e do povo latino-americano, logo, qualquer tentativa de representar essa realidade deve buscar uma linguagem adequada. Assim, a naturalização do sobrenatural e a desnaturalização do real, juntamente com a ostentação verbal, a exuberância das imagens criadas, o uso da técnica de proliferação diante da ausência de referenciais culturalizados (CHIAMPI, 2008), são estratégias usadas para tentar representar essa realidade e, de certa forma, provocar no leitor aquele mesmo espanto que os primeiros europeus tiveram.

Portanto, enquanto no fantástico tradicional (*estrito senso*) a presença do elemento sobrenatural é algo que contradiz os princípios da realidade factual, provocando dúvidas e hesitação; no realismo maravilhoso ocorre uma flexibilização das fronteiras que limitam o real e o irreal, estes se interpenetram e convivem sem nenhum questionamento, pois o que antes era percebido como contraditório, passa a ser visto como parte integrante de um todo, unidos por uma misteriosa harmonia. Ou seja, as posições maniqueístas tradicionais, na sociedade contemporânea são relativizadas promovendo a desconstrução das fronteiras: bem x mal; certo x errado; real x irreal/imaginário.

Assim, cientes da complexidade que envolve uma definição do fantástico, mas sem nos apegar rigidamente a nenhuma dessas normas, propomos, conforme Held que:

[...] pertencerá à literatura fantástica toda obra na qual temática, situação, atmosfera, mesmo linguagem, ou tudo isso junto, nos [introduza] num outro mundo que não o da percepção comum, diferente, estrangeiro, estranho, que nos permite voltar, pouco a pouco, ao longo da reflexão, a esses diferentes componentes (HELD, 1980, p. 30).

Como se pode ver, são vários os elementos que possibilitam a criação do fantástico. Seja a seleção lexical para descrever a atmosfera que provoca a impressão de mistério ou a sensação de medo; ou ainda a situação incomum vivenciada pelos personagens; ou o tema que pode provocar desconforto, inquietação ou um simples estranhamento. De qualquer forma, pode-se concluir, o traço fundamental para que uma obra seja considerada fantástica será a percepção não usual, que ela apresenta da realidade e é este conceito mais alargado de fantástico, portanto, o que será adotado neste trabalho.

4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO: PROPOSTA DE ENSINO

Este projeto tem como paradigma norteador a pesquisa participativa. Conforme Landa (2006, p. 113), o objetivo desse tipo de “pesquisa é a transformação da realidade social e a melhora do nível de vida das pessoas que estão imersa nessa realidade”, logo, a pesquisa participativa é de cunho qualitativa, pois considera a dimensão humana envolvida no estudo, o que implica considerar aspectos impossíveis de serem quantificados. Além disso, visa agir no meio para transformá-lo, exigindo que as pessoas que vivenciam o problema participem ao lado do pesquisador e juntos encontrem uma solução para o problema em estudo. Portanto, é necessário que o pesquisador participe da realidade do grupo pesquisado.

Além disso, segundo Campos (1984, p. 64), o fato de a escola ser “justamente a instituição cuja razão de ser é a transmissão do conhecimento socialmente acumulado”, faz com que nesse espaço a pesquisa participante ganhe especificidade, uma vez que nela a relação pesquisador-pesquisados encontra seu correspondente na relação professor-aluno e o problema de investigação, geralmente, está ligado “ao processo de aprendizagem” (CAMPOS, 1984, p.64), deixando evidente o objetivo da escola: transmitir conhecimentos, hábitos e atitudes.

Portanto, tendo em vista que durante o desenvolvimento do projeto estivemos em contato frequente com os sujeitos pesquisados, interagimos com eles, conhecemos sua realidade sugerimos e participamos de todas as atividades praticadas visando observar e juntos encontrar meios de resolver os fenômenos a serem descritos e considerados na análise, esta é uma pesquisa de cunho qualitativa e abordagem participante.

A pesquisa, realizada no âmbito da educação, ocorreu entre os dias 04 de agosto e 22 de dezembro de 2017 e, tendo em vista a dificuldade dos alunos em relação à leitura, visava desenvolver atividades de leitura na perspectiva do letramento literário e assim, contribuir para a formação de leitores de literatura.

4.1 A SELEÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Como no momento não estou trabalhando em sala de aula, para desenvolver esse projeto fiz uma pesquisa informal com alguns colegas com os quais já trabalhei sobre a disponibilidade deles em participar do projeto. Devo dizer que na maioria dos casos eles estavam dispostos a participar ou apenas ceder às aulas para que eu desenvolvesse o projeto. Dentre os profissionais dispostos a participarem, duas professoras mostraram mais

disponibilidade. No primeiro caso, a escola era de fácil acesso e embora pertencesse à rede municipal, funcionava em um prédio cedido pelo Estado. A turma, de acordo com a professora, já tinha o hábito de ler, tanto livros da sala de leitura quanto comprados pelos pais e no momento, segunda metade de março, a turma iria trabalhar exatamente literatura fantástica. Embora tenha ajudado a professora a organizar material e algumas atividades, tive que desistir antes de qualquer contato formal com os alunos devido a agenda das minhas disciplinas no mestrado coincidir com o tempo dedicado à literatura fantástica dentro do projeto anual da escola.

A outra professora que mostrou disponibilidade em participar do projeto trabalha em uma escola também da rede pública. Nesse caso, porém, a professora não é funcionária efetiva e, embora tenha formação em Letras, no Ensino Fundamental sempre trabalhou Arte e, ocasionalmente, literatura no Ensino Médio. Esse ano, devido à dificuldade com carga horária, ela teve de assumir a disciplina Língua Portuguesa.

De acordo com a professora, os alunos têm muita dificuldade em ler, no sentido de compreender textos e não se entusiasmaram quando ela propôs trabalhar com literatura na escola. No entanto, ela queria trabalhar literatura com eles para tentar despertar neles o gosto pela leitura literária. Nesse momento, informei a professora que meu trabalho tinha como foco a literatura fantástica e ela achou que eles poderiam gostar. A partir daí comecei a me preparar para conhecer a escola em agosto e fazer o primeiro contato com os alunos.

4.1.1 Conhecendo o espaço escolar

O projeto foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino situada em um bairro da periferia de Marabá. A escola atende 1022 alunos, sendo 28 turmas do ensino regular (6º ao 9º ano) e duas turmas do EJA. O quadro docente é composto por 34 professores, desses, dois são substitutos e o restante são funcionários efetivos.

A escola ocupa uma área ampla, do lado esquerdo fica a área livre e do lado direito fica a parte construída, no primeiro plano fica um prédio onde funciona a área administrativa da escola: salão de recepção, sala da diretoria, sala da coordenação, sala dos professores, uma sala que serve de arquivo e dispensa de materiais para trabalho, e banheiro dos funcionários. Separada desse prédio encontramos a cantina com um amplo pátio coberto na frente onde ficam várias mesas e bancos. Interligado a esse pátio encontramos um prédio de dois pavimentos onde ficam as salas de aula, além de uma sala de leitura e uma sala de informática.

Todos esses espaços, embora amplos, precisam urgentemente de atenção. A área livre do lado esquerdo não é possível de ser usada, pois o capim está alto, as salas de aula apresentam sinais de desgaste na pintura e a maioria dos ventiladores estão quebrados, tornando o ambiente que já é quente mais desconfortável ainda. Quanto à sala de informática, não conheci porque a funcionária estava de licença e não foi enviado outro funcionário para substituí-la, por isso a sala estava fechada.

Sobre a biblioteca, podemos dizer que esta, apesar de espaçosa, de ter estantes, mesas e cadeiras em boa quantidade, é carente de livros. Parte de uma estante era ocupada com livros destinados aos professores, onde constavam títulos como: *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, de Teresa Colomer e *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*, organizado por Renata Junqueira de Souza e Berta Lúcia Tagliari Feba.

Em relação aos livros destinados aos alunos, esses eram pouquíssimos, ocupavam menos de duas estantes, desses, boa parte era composta por *best-seller* e alguns livros de autoajuda, quadrinhos, etc., portanto, indo na contramão do que Colomer (2007, p. 127) propõe ao falar da leitura do texto literário.

Para levar a cabo estas atividade, deve-se começar por ter livros apropriados para esse tipo de leitura. Pode ser que se aceite, em grau variado, aqueles que os alunos espontaneamente trazem. No entanto, a atitude majoritária da escola é procurar assegurar-se o controle de um certo nível e qualidade das leituras por ela facilitadas.

Essa situação da biblioteca se explica, talvez, pelo fato de que ela estava fechada e só em 2016 foi reaberta com o esforço dos docentes e da direção da escola, porém, com a falta de apoio para adquirir acervo, parte do material de leitura provém de doações de professores e alunos. Assim, embora não saibamos quais livros foram doados por professores, vale o questionamento: que tipo de leitura é realizada pelos professores? Que tipo de formação tiveram? Mas enfim, esse foi o cenário em que o projeto foi desenvolvido. Agora vamos conhecer um pouco dos atores que movimentam e dão vida a esse ambiente.

O público que frequenta essa escola é composto em sua maioria por adolescentes e pré-adolescentes que procedem de famílias de baixa renda, beneficiárias de programas sociais e boa parte mora nos conjuntos habitacionais do programa do governo federal *Minha casa, minha vida*. Tendo em vista a distância e a dificuldade de acesso à escola por parte dessas crianças, é disponibilizado ônibus escolar que realiza o trajeto entre a escola e os conjuntos habitacionais.

Para selecionar a turma, levamos em consideração dois aspectos: primeiro, a professora com a qual trabalhamos ministrava a disciplina língua portuguesa em quatro turmas: dois 6^{os} ano, um 7^o e um 8^o ano. Portanto, tínhamos que selecionar entre essas turmas; segundo, foi a minha própria experiência e afinidade com turmas mais velhas.

Assim, a intervenção foi realizada junto a uma turma do 8^o ano. Nessa turma o total de alunos matriculados era 35, porém somente 26 continuavam frequentando e, desses, 03 alunos raramente apareciam na escola. Os alunos participantes do projeto têm entre 12 e 16 anos, alguns já reprovaram e/ou começaram a estudar tarde, pois apresentam defasagem na relação idade x série. Portanto, são esses os sujeitos da pesquisa e que conheceremos mais de perto a partir do primeiro encontro, relatado a seguir.

4.2 APRESENTAÇÃO DO PROJETO

4.2.1 Primeiro encontro: conhecendo a história de leitura dos alunos

O nosso primeiro encontro com a turma aconteceu no dia 11 de agosto e teve a duração de duas aulas de 50 minutos. Estavam presentes nessa aula 23 alunos. O objetivo da aula era conhecer a história individual de leitura dos alunos, as preferências e leituras que já tinham realizado. Tendo em vista esses objetivos, após uma apresentação oficial e uma conversa sobre o projeto de leitura e a importância do envolvimento deles para que realmente fossem beneficiados, solicitei aos alunos que preenchessem um questionário composto de cinco questões.

Na sequência, solicitei aos alunos que sentassem formando um círculo para que conversássemos sobre leitura, para isso, propus uma dinâmica. A dinâmica consistia em, primeiro, escrever perguntas em várias folhas de papel que em seguida eram enroladas como se fosse um repolho. Essa bolinha de papel passava de mão em mão enquanto tocava uma música, quando a música parava o aluno que estivesse com a bolinha na mão retirava uma das folhas e juntamente com outros dois colegas pelo aluno apontados, respondiam a frase e apresentavam sua resposta à turma, que discutia a questão. As frases que serviram de roteiro para essa dinâmica foram as seguintes:

1^a A leitura para mim é importante porque...

2^a Com a leitura eu posso...

3^a Minha experiência de leitura nas séries iniciais foi...

4ª Na escola, a frequência com que os livros de literatura são lidos é...

5ª O livro que mais gostei de ler foi...

6ª Tenho dificuldade de entender uma leitura quando...

7ª Quando alguém lê para mim eu me sinto...

8ª Quando gasto meu tempo livre lendo eu me sinto...

9ª Se ganhar um livro de presente no meu aniversário eu me sinto...

10ª Um livro que gostaria de ler é...

A participação nessa atividade inicialmente foi tímida, depois os alunos foram ficando mais descontraídos. A resposta à primeira questão geralmente estava ligada ao preparo para o mercado de trabalho e os ganhos materiais que disso poderiam resultar. Em relação à segunda questão, alguns mantiveram esse olhar pragmático no que se refere à leitura, outros disseram que poderiam “viajar”, “conhecer outras realidades”. Quanto à terceira questão, alguns se lembraram do processo como algo muito bom, um momento de superação por ter correspondido com as expectativas, enquanto outros se lembraram das dificuldades em aprender, da ajuda da família no processo ou ainda de ter lido em casa ou na escola como forma de castigo devido à indisciplina.

Quanto à frequência com que leem literatura na escola, alguns disseram que leem só os textos que vem nos livros didáticos e que algumas vezes pegam livros na biblioteca, mas que lá tem poucas opções. Sobre os livros lidos foram citados vários *best-sellers*, contos de fadas e um aluno citou *O olho de vidro do meu avó*, de Bartolomeu Campos de Queirós, e outro citou *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. Quanto às dificuldades de leitura, alguns mencionaram a extensão do texto, outros, como disseram os alunos, era “*o jeito como o texto é escrito*” referindo-se à linguagem, outros disseram que quando o assunto do livro não era interessante, e alguns mencionaram a apresentação física do livro.

Todavia, os alunos foram unânimes em afirmar que gostam quando alguém lê para eles. As opiniões se dividiram em relação ao que sentem quando gastam o tempo lendo: alguns disseram gostar de sentir-se envolvidos pela leitura, que é uma forma de prazer para eles, outros afirmaram ter a sensação de perda e a grande maioria se posicionou de forma relativa, às vezes sentiam-se felizes por terem ficado lendo e outras vezes tinham a impressão de ter perdido tempo.

Quando questionados sobre como se sentiriam caso ganhassem um livro de presente, boa parte dos alunos disseram que se sentiriam felizes, outros que dependeria do tema; porém, como presente de aniversário, preferiam ganhar outras coisas. Finalmente, na última questão,

sobre os livros que gostariam de ler, alguns citaram *best-sellers* como as séries de Rick Riordan *Heróis do Olimpo* e *Família Kane* também foram citadas as obras: *Cidade de papel* e *A culpa é das estrelas*, ambas de John Green, além de *Diário de um Banana* de Jeff Kinney e *Querido diário otário*, de Jamie Kelly.

Ao fim dessa discussão li para os alunos o poema *Infância* de Carlos Drummond de Andrade. Perguntei a eles se conheciam o autor, o que tinham achado do poema, se sabiam quem era Robson Crusóe e ressalttei que o poema tratava de uma lembrança da infância relacionada à leitura. A partir da discussão gerada por essas perguntas, solicitei aos alunos que escrevessem um memorial falando de sua história de leitura. Concluído o memorial alguns alunos socializaram seus textos.

4.2.2 Segundo encontro: apresentando o gênero fantástico

Esse encontro aconteceu dia 18 de agosto, teve duração de duas aulas de 50 minutos cada e estavam presentes 25 alunos. O objetivo da aula era apresentar o gênero fantástico para os alunos. Ao entrar na sala, os alunos encontraram um cartaz, branco com letras pretas com a seguinte frase: *Você tem medo de quê?* Do lado oposto da sala colocamos um painel com *A árvore dos medos*. Os alunos entravam e comentavam com os colegas sobre o cartaz, quando nos perguntava dizíamos que seria a próxima atividade e que logo explicaríamos, propositalmente atrasamos a aula uns 10 minutos, para que os alunos refletissem sobre a frase. Após esse tempo, perguntamos aos alunos do que eles tinham medo. Eles resistiram em falar ou deram respostas vagas, conversamos um pouco sobre os medos. Mostrei para eles apenas a capa de um livro *O livro dos medos*, organizado por Heloisa Pietro, contei a eles que no livro dizia que todos nós temos medo, que alguns pareciam estranhos, engraçados, alguns tinham uma razão lógica, outros nem sabíamos explicar, alguns medos eram de âmbito geral, outros mais pessoais, então citei o medo dos vikings de que o céu caísse sobre suas cabeças. Após essa conversa os alunos ficaram mais descontraídos, então propus uma dinâmica.

Foi dado a cada aluno um quadrado de papel onde deveria escrever, sem se identificar, uma resposta à pergunta do cartaz “Do que você tem medo?” e em seguida colocá-la em uma caixa. Na etapa seguinte cada aluno sorteava um quadrado de papel, lia e tentava explicar com a ajuda da turma as possíveis razões que justificavam aquele medo, depois disso o papel era colado no painel, formando as folhas da árvore do medo. Entre os principais medos dos alunos estava: medo da morte, principalmente da mãe; medo de ser castigado por

Deus; medo da violência; medo de aranha, barata, sapo, galinha, medo de barulhos no escuro; medo de palhaço, medo de assombração; medo de falar ou passar vergonha em público.

Ao fim dessa dinâmica informei aos alunos que as leituras que faríamos seriam de literatura fantástica, e perguntei a eles se sabiam de que assunto poderia falar um conto fantástico. A maioria conseguiu relacionar o fantástico com o sobrenatural, com a ideia dos medos, coisas da imaginação, fantasia. Depois disso, sugeri que contássemos algumas histórias fantásticas. A roda de leitura começou por mim e contei a eles o conto *Misteriosa revelação* de Nelson Abissú, na sequência apenas seis alunos quiseram contar histórias: uma foi a história de um coveiro que ficou preso no buraco e a noite um bêbado ao ouvir seu pedido de ajuda, pensou que ele fosse um morto e terminou de enterra-lo, outro contou a história da loira do banheiro, o terceiro recontou uma história de vampiros que leu. Um aluno contou sobre uma história de assombração que aconteceu com um primo, outro contou a história de um filho que foi amaldiçoado pela mãe. Finalizei essa etapa lendo para os alunos o conto de Milton Hatoum *Nas asas do Condor*.

4.3 PERFIL DA TURMA: DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados apresentados a seguir foram produzidos durante esses dois encontros com a turma. Como dissemos antes, esses encontros tinham por objetivo conhecer melhor a história individual de leitura, as preferências e motivações para ler, meios de acesso ao livro e estratégias para selecionar as leituras a serem realizadas. Com esse objetivo foram usados dois instrumentos para produção dos dados: o questionário e um memorial de leituras (porém aqui consideraremos apenas os dados do questionário, e só ocasionalmente consultaremos o memorial para esclarecer ou confirmar algum dado). Dos 26 alunos da turma, apenas 23 participaram dessa etapa da pesquisa e somente 20 conseguiram fazer o memorial. Visando preservar a identidade dos participantes, os alunos participantes da pesquisa serão identificados pela letra A, seguida de numeração escolhida aleatoriamente e quando houver exemplificação das respostas essas serão mantidas exatamente como escritas pelos alunos.

Os alunos responderam o questionário ao mesmo tempo em que eu lia e esclarecia possíveis dúvidas. Assim, em relação à primeira pergunta do questionário “*Você gosta de ler livros de ficção (romance, conto)? Por quê?*”, foi explicado a eles o que era ficção e que romance, diferente do que muitos pensavam, não falava necessariamente de uma história de amor. Ao responder essa primeira questão, dos 23 alunos, 03 afirmaram não gostar de ler e explicaram da seguinte forma seu desagrado pela leitura:

A1: Porque eu não gosto de ler livro.

A5: Não gosto muito mim da agunhia de ler livro já tentei ler mais não consigo.

A6: Por que eu não tenho tempo por que minha mãe trabalha e fico com meu irmão ele dar muito trabalho.

Como podemos ver, os motivos apresentados para não gostar de ler são variados, vão desde o desprazer, aparentemente gratuito para com o livro, passando pela impaciência e pela falta de tempo. Contrastando as informações do questionário com as informações do memorial em A1 notamos que a leitura sempre teve mais um fim pragmático. Ao relembrar sua história individual de leitura, sobre o momento quando ainda não sabia ler, A1 diz “Eu estava perdida no Mundo Passava Pela rua e não sabia o que estava escrito nas coisas”, após ter aprendido a ler, A1 assim expressa a forma como se sentiu “e enchergei [enxerguei] o mundo de outro jeito”. Portanto, a leitura nesse caso parece que sempre teve um fim utilitário, saber se localizar no mundo.

Em relação à A6, notamos que não há necessariamente um desagrado em relação à leitura. Como fica mais claro no memorial, a dificuldade nesse caso é, de um lado, um problema social, de outro lado, refere-se à dificuldades de leitura ainda no sentido de decodificação, como informa A6 no memorial: “Eu aprendi a ler muito tarde pois ainda não sei ler rápido mas mesmo assim não desisto de ler”. A habilidade de decodificar palavras com rapidez é fator fundamental para tornar a leitura fluida e facilitar a compreensão, nesse sentido, um bom conhecimento do léxico é importante, pois ao ler não decodificamos sílaba por sílaba ou palavra por palavra, em grande medida, prevemos e adivinhamos o que vem na sequência (FULGENCIO, 2004, p.21). Portanto, A6 tem muita força de vontade, um complicado problema social e dificuldades de leitura que podem ser um entrave à leitura de textos mais complexos.

No caso de A5, dois pontos mencionados no memorial parecem significativos, no sentido de explicar seu distanciamento do texto literário. O primeiro está presente na seguinte afirmação: “Eu não sou muito de ler tenho certas dificuldade[s] com a Leitura”. Infere-se que as dificuldades estão relacionadas ao processo de compreensão, e todos sabemos que ler é dar sentido ao mundo, é torná-lo significativo, quando não há construção de sentido, a leitura perde seu significado, transforma-se em um processo cansativo e desgastante, provocando impaciência e até certo sofrimento.

O outro ponto mencionado por A5 está relacionado ao sentido dado à literatura: “descobrir coisas novas com a leitura novas palavras [...] conhecer mais sobre as coisas [...] história do nosso Brasil poriso [por isso] é bom ler livros conto ronace [romance]”. Vale observar que esse modo de ver a leitura é compartilhado por outros alunos que afirmam gostar de ler, como A9: “é bom ler e vai ajudar [ajudar] muito a conhecer palavras diferentes” e A19: “por que e bom pra nois aprender mais com a leitura encina muito”. Nota-se que A5, A9 e A19 dão à literatura um sentido meramente pedagógico, provavelmente consequência de uma escolarização mal conduzida que, como aponta Magda Soares (2011), desprestigia o essencialmente literário para focar no ensino de ortografia, lições de moral, etc.

Entre os alunos que afirmaram gostar de ler, A11 apresentou respostas contraditórias. Enquanto no questionário afirma gostar de ler e explica o porquê que gosta: “Esses contos são muito legal, gosto muito de lê contos é outros, é muito importante”, no memorial declara: “não sou muito fã ne [de] leitura”. Quanto aos outros alunos, A2 e A14 dizem gostar de ler porque para eles a leitura é uma forma de passatempo; resposta semelhante foi apresentada pelos alunos: A4, A8, A12, A13, A17, A22, A23 e A24 que descreveram a leitura como uma atividade legal, boa, ótima, divertida, interessante.

Um outro grupo de alunos, além de afirmarem gostar de ler, mostraram já ter alguma experiência com a leitura de literatura, é o que podemos constatar nos depoimentos a seguir:

A03: “Por que quando eu leio eu consigo entrar na história como se eu fizesse parte dela!”.

A16: “Porque tira a atenção da gente, e foca mais no livro, e porque acho muito bom.”

A17: “[...] as vezes eu viajo nos livros”.

A18: “Porque parece ser di verdade eu adoro ler [...] porque agente entra também na história”.

Esses depoimentos revelam um processo típico da leitura literária: a identificação. Identificar-se com a história implica, como relata A16, deslocar a atenção de si para a realidade textual, é como diz A17 viajar nos livros e, como descreve A3 e A18, ‘entrar’ na história. Ao ler o texto o leitor se envolve emocionalmente na estória, vivencia as questões discutidas e, a partir de suas experiências, ajuda a construir o sentido do texto, portanto, na identificação está implícito um certo nível de compreensão do texto, ao qual é desejável que se siga uma leitura crítica, pois como diz Jouve (2013, p. 53) “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”, é nesse retorno que segundo Jouve está uma das dimensões mais significativas da leitura: o confronto do leitor consigo mesmo.

Assim, quando A3, no memorial, confirma e amplia a ideia expressa no questionário: “O meu modo de pensar sobre a leitura é que com ela eu consigo entrar na história, consigo

me amadurecer”, podemos inferir que a leitura já não é só fruição, mas também matéria para reflexão. Mesmo posicionamento pode ser observado quando no questionário A21 diz por que gosta de ler: “porque é incrível como os livros são tão diferente. E porque eu adoro quando a ciência está errada”. Nota-se nesse depoimento que o que atrai A21 é a confrontação de pontos de vista, que caracteriza uma apreciação da literatura enquanto possibilidades do real. Portanto, nesses dois casos, os alunos já começaram a trilhar o caminho da leitura enquanto questionamento de si e do mundo.

Situação diferente dessa é a que se infere da resposta registrada no questionário por A10: “Acho muito interessante esses tipos de livros e quando começo, não consigo parar de ler”. E por A15: “Eu gosto muito por que quando eu começo a ler eu tenho vontade de ler até o fim”. A leitura nesse caso se restringe a mera fruição, característico do que Chartier (2004, p. 218) identificou como leitura extensiva, quando o leitor vai de um texto a outro sem muito refletir, apenas guiado pelo processo de identificação e o prazer daí resultante. Falta, nesse caso, mediação para que o aluno leia criticamente, que é, afinal, o objetivo da escola.

A segunda pergunta do questionário tem por objetivo conhecer a influência do ambiente familiar na história individual de leitura dos alunos. Desse modo, nessa questão a pergunta era: “Na sua casa tem alguém que lê com frequência? Explique.” Essa pergunta era seguida de duas opções que combinavam resposta objetiva e espaço para a resposta subjetiva que a explicasse: “() Sim. Quem e que tipo de livro lê?” ou “() Não. Por qual motivo ninguém lê?”.

Dentre os alunos que responderam a essa questão, 17 afirmaram ter alguém em casa que lê com frequência e 06 disseram que em casa ninguém lia. Nesse último grupo, 04 alunos afirmaram que em casa ninguém lê por falta de tempo, 01 um disse que era devido à preguiça e último que escolheu essa opção se contradisse, pois ao justificar sua resposta afirmou que os pais leem a bíblia.

Incluindo esse último caso, no grupo que tem alguém em casa como referência de leitor, 07 alunos apontaram a mãe como referência de leitor, 03 apontaram o pai e 02 a irmã, enquanto que o avô, a avó, o primo e a madrinha foram citados uma vez cada. Quanto ao tipo de leitura realizada, 09 alunos mencionaram a bíblia, 03 romance, 02 quadrinhos, 01 apontou o jornal, 01 contos de fadas e 02 não souberam especificar.

O primeiro ponto que se pode observar é que o leitor de referência é predominantemente do sexo feminino, geralmente a mãe. Esse quadro talvez se explique ao considerarmos o fato de que, frequentemente, a educação dos filhos fica sob o encargo das mães e que hoje, com o elevado número de mulheres chefe de família, houve uma ampliação

da responsabilidade das mulheres no que se refere à educação dos filhos. Quanto ao tipo de leitura, a de cunho religioso, seguida da leitura de ficção são as leituras mais praticadas no contexto familiar.

A terceira questão tinha por objetivo mapear os meios de acesso ao livro por parte dos alunos. A questão foi elaborada de forma objetiva com seis opções de resposta. Assim, em resposta à pergunta “Quando você vai ler, como tem acesso ao livro?” obtivemos as seguintes respostas:

Não tenho acesso a livros: 01 aluno

Emprestado com amigos (as): 01 aluno.

Biblioteca pública: 0 alunos.

Minha família compra: 05 alunos.

Na biblioteca da escola (sala de leitura): 08 alunos.

Ambiente virtual: 08 alunos.

Os dados acima indicam que o acesso à leitura acontece principalmente por três vias. A compra de livros pelos pais aparece em terceiro lugar, embora seja desejável que aparecesse mais à frente, a realidade indica que já é um avanço significativo que o consumo de livros pelas famílias apareça nessa posição. Sobre esse investimento dos pais deve-se observar pelos comentários dos alunos que ele envolve basicamente a compra de *best-seller*, por um lado, isso acontece pela falta de orientação dos pais que, sem referências, apostam naquilo que está na mídia, por outro lado, a escassez de bibliotecas e livrarias na cidade provoca dificuldades de acesso a obras de qualidade, restringindo as opções de leitura.

Os outros dois meios de acesso à leitura aparecem virtualmente empatados. De um lado, o acesso acontece por meio da Sala de leitura, ainda que a sala frequentemente esteja fechada e que não haja atividades que atraiam os leitores, os escassos e defasados livros que estão nesse espaço são, para o público da escola, um dos principais meios de acesso à leitura. Por outro lado, frente a essas dificuldades, o ambiente virtual surge como uma possibilidade muito explorada pelos alunos, porém, as obras disponibilizadas no geral são os conhecidos *best-sellers*, literatura de consumo que não tem por objetivo a formação do leitor. Além disso, os *e-books* só estão acessíveis a alguns alunos, aqueles que têm celular, notebook ou outro aparelho que lê livros virtuais e têm acesso à internet.

Quanto ao sistema de empréstimo de livros, bastante apreciado entre grupos de leitores, parece quase não fazer parte da cultura dos alunos. Assim, tendo em vista as

respostas dos alunos, vê-se que as possibilidades de acesso ao livro e variedades de leituras são bastante restritas. Tudo isso, transforma o desafio de formar leitores em um obstáculo ainda maior.

Em relação à quarta pergunta “O que mais motiva você a ler um livro?”, uma questão fechada com cinco opções de resposta, tinha como objetivo descobrir como os alunos escolhiam suas leituras. Para essa questão obteve-se o seguinte resultado: 12 alunos disseram escolher o livro a partir do tema ou assunto do livro, isso indica que esses alunos já têm referências e preferências de leitura, portanto qualquer proposta de leitura deve partir daquilo com o que já têm afinidade para então apresentar o novo; 08 alunos disseram que a capa e o título do livro era o que mais influenciava em suas escolhas, isso significa que um título bem escolhido, que instigue o leitor a pensar ou que desperte sua curiosidade, assim como se pode supor, a presença de uma sinopse bem escrita e a apresentação gráfica do livro têm um grande peso na escolha dos alunos.

Quanto às demais opções, 02 alunos informaram que o que os motivava era o livro ter sido adaptado para o cinema; o que reforça a influência da mídia nas escolhas de leitura; 01 disse que era a indicação de amigos o que o motivava a ler, portanto ainda que raro, sinaliza a existência de um diálogo entre leitores; nenhum aluno indicou o professor como fonte de influência, mostrando que não há diálogo em sala de aula sobre as leituras realizadas e que o professor, portanto, não é visto pelos alunos como uma referência de leitor.

A última questão do questionário era “Sobre quais temas você prefere ler? Cite alguns livros que você já leu.”, Essa questão era aberta e as respostas foram bastante variadas. Aqui houve certa confusão entre tema e gênero, assim, enquanto alguns alunos disseram gostar de ação, comédia, terror, vampiros, bruxas, feiticeiros, e aventuras; outros disseram gostar de poemas, contos, romance, quadrinhos e animes. Entre os títulos citados pelos alunos estão vários contos infantis, como Cinderela, Branca de Neve, Pinóquio; a bíblia e vários *best-sellers* como: *Gêmeas não se separam: o que a vida juntou*, de Beatriz de Castro; *Diário de um banana*, Jeff Kinney, *A cabana*, de William P. Young, *A garota do calendário*, de Audrey Calan, a sequência de *Cinquenta tons de cinza, cinquenta tons de liberdade e cinquenta tons mais escuro*, todos de E. L James e *A culpa é das estrelas*, de John Green, etc.

Entre os títulos citados, além de alguns clássicos da literatura como *Romeu e Julieta*, de Shakespeare e contos de Sherlock Homes (certamente adaptações), havia vários títulos de clara abordagem fantástica: *O ladrão de raios*, *O herói perdido*, *Filhos de Netuno* e *A marca de Atena*, os quatro de Rick Riordan, *Crepúsculo* de Stephanie Meier, *O primeiro vampiro do Brasil* de Ivan Jaf, etc.

Pelas respostas fornecidas no questionário e no memorial, infere-se do comportamento leitor desses alunos que alguns já têm o hábito de ler e que a literatura de abordagem fantástica não lhes é estranho, ao contrário, é até um tipo de leitura bastante apreciada por eles. Porém, quando se pensa no tipo de leitor que a escola tem por objetivo formar: o leitor crítico, percebe-se que falta nessas leituras a mediação, pois como diz Hila (2009), o ler por ler, não forma leitores, a mediação é fundamental nesse processo.

Em relação a outros alunos, percebe-se que a rejeição à leitura está associada a dificuldades de compreensão e até de decodificação. Um problema que segundo a pesquisa do INAF (2016) é quase generalizado no ensino fundamental, e que juntamente com a escassez de livros literários de boa qualidade, acarreta um desafio extra à formação do leitor. Por isso, tendo em vista essa escassez de livros, e o fato de que é nessa instância de leitura que há um maior desvirtuamento do texto literário (SOARES, 2011), na proposta de intervenção apresentada a seguir optamos por trabalhar, sendo exceção um pequeno livro, basicamente com textos curtos em sala de aula.

4.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A SELEÇÃO DAS OBRAS

Neste tópico retomaremos as orientações de Rouxel (2013), especificamente, trataremos do segundo elemento da tríade elencado pela autora: a seleção da literatura a ser levada à sala de aula. Nesse sentido também consideraremos as orientações de Cosson (2006) com as quais a proposta a proposta de Rouxel (2013) dialoga.

Ao selecionar uma obra para ser levada a sala de aula, Cosson (2006) destaca que devemos considerar: a integração da obra aos demais objetivos da escola, a disponibilidade de livros, o referencial de leituras do professor, a legibilidade da obra, e, assim como Rouxel (2013), esclarece que a obra deve ser desafiadora para o leitor, portanto, deve-se “privilegiar obras complexas, que não oferecem uma compreensão imediata. Essas obras impulsionam uma atividade intelectual formadoras, suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes” (ROUXEL, 2013, p. 25), ou seja, a leitura desafiadora, aquela que coloca o leitor à prova, instigando-o a testar suas aptidões tem um maior potencial formativo.

Outro aspecto a ser considerado, segundo Rouxel (2013), é a contribuição, ao mesmo tempo ética e estética, que a obra possa dar à formação do leitor ao explorar conteúdos existenciais que sejam significativos para ele. Ao explorar conteúdos universais que marcam a história dos seres humanos, a literatura participa da formação identitária do leitor, ao mesmo tempo em que satisfaz necessidades inconscientes e impossíveis de mensurar como “o

enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento”, etc. (ROUXEL. p. 24), mas que são fundamentais à construção da personalidade e marcam significativamente a história de leitura dos leitores.

De modo geral, Rouxel (2013) considera importante confrontar o aluno com os diferentes tipos de texto, por isso aconselha que a escolha da obra seja pautada: na diversidade de gêneros, privilegiando gêneros tradicionais e os novos gêneros; diversidade histórica, combinando obras clássicas e atuais; diversidade geográfica, literatura nacional e estrangeira.

Da mesma forma que Rouxel, Cosson (2006) também considera a diversidade fundamental na escolha das obras, assim, conjugando e redirecionando três tendências: a opção pelo cânone, pelo contemporâneo e pela diversidade de textos; o autor conclui:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mais sim em sua atualidade. Do mesmo modo precisa aplicar o princípio da diversidade entendido [...] como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos (COSSON, 2006, p.35).

Assim, em sua proposta Cosson (2006) considera o cânone importante dentro da escola não por apresentar valores incontestáveis, mas por dialogar com nossa herança cultural; da mesma forma, propõe em lugar de considerar a contemporaneidade (época de publicação da obra), considerar a atualidade, as obras que trazem questões significativas para o leitor independente da época em que foi escrita e por fim, propõe entender a diversidade não como quantidade de textos, mas como o confronto com obras progressivamente mais complexas em que a apresentação de novos parâmetros (o desconhecido) funcione como um meio de alargar o horizonte de expectativa do leitor.

Desse modo, tendo em vista as orientações de Cosson (2006) e Rouxel (2013), assim como considerando o gosto dos alunos e o nosso recorte, obras de abordagem fantástica; fizemos a seleção das seguintes obras a serem trabalhadas na escola: *Pedro Pedrosa na Amazônia*, da autora Vânia Andrade Ribeiro. Justifica a escolha dessa obra, por um lado, o fato de querermos apresentar algo que estivesse bem próximo à realidade dos alunos e que eles soubessem que na cidade em que moram também tem pessoas tentando produzir literatura, por outro lado, o fato da obra se adequar ao perfil dos alunos: gostam de aventura, de tecnologia, etc. Além disso, a obra estar adequada a nossa temática e traz questões interessantes para refletir sobre a realidade amazônica.

Quanto à escolha pelo conto *Acauã*, esse, além de estar adequado a nossa temática, tem uma qualidade estética reconhecida nacionalmente, é um clássico de um autor da região, e está relacionado, de um modo geral, aos medos dos alunos: medo de ser castigado, de barulhos no escuro e assombração. Da mesma forma, o conto de Drummond, *Flor, telefone, moça*, e o de Lygia Fagundes Teles, *As formigas*, também estão fortemente relacionados aos medos dos alunos, no primeiro caso, medo de assombração, e no outro, medo de animais/insetos do cotidiano que podem, na imaginação, ganhar características fabulosas e provocar medo. Além disso, são duas narrativas ligadas à outra dimensão do fantástico: que separa rigorosamente o real do irreal.

Em relação à escolha do conto do Conto *Rio abaixo, rio acima*, de Marina Colasanti, esta teve por finalidade atender ao gosto de muitos alunos que mencionaram a leitura de contos de fadas entre suas leituras preferidas. Nesse conto, o fantástico se confunde com o maravilhoso, porém, a temática do conto é atual e possibilita excelentes reflexões.

Por fim, como nosso tema é literatura fantástica, não queríamos deixar de fora Edgar Allan Poe. A escolha de *O retrato Oval* deve-se ao fato de abordar questões existenciais (amor, morte) que pode agradar muito aos alunos. Então, essas são as obras selecionadas, na sequência apresentaremos uma síntese de cada uma.

4.4.1 Sobre os autores e as obras

Neste tópico, apresentaremos de forma sucinta alguns aspectos dos autores e das obras selecionadas, seguindo a sequência em que essas serão trabalhadas em sala de aula. Vejamos:

- Vânia Ribeiro de Andrade, natural de Fernandópolis, mas moradora de Marabá desde criança, em sua obra a autora dá especial atenção à presença dos seres que habitam o imaginário do povo da região: a boiuna, o capelobo, a porca de bobes, entre outros. Reelaboradas em sua obra, essas histórias tradicionais ganham um novo tratamento que as torna atuais e potencializa seu poder comunicativo.

Em “*Pedro Pedroca na Amazônia*”, a presença do capelobo responde pelo caráter fantástico da obra e ajuda colocar em discussão questões relevantes da atualidade. Nessa obra é contada a história de um adolescente que mora em São Paulo e vive as facilidades e dificuldades comuns a uma série de outros adolescentes de sua idade: gosta de tecnologia, tem suas obrigações em casa, sofre com o divórcio dos pais e tem dificuldade de aceitar os novos companheiros desses. Um dia, tentando aproximar-se do filho, o pai de Pedro convida-o a

passar as férias numa fazenda na Amazônia. Durante a viagem os dois sofrem um acidente e vão parar em uma vila, isolada e secreta em meio à floresta. Enquanto aguardam o resgate, os valores culturais de Pedro entram em choque com esse novo modo de viver. E assim, ressaltando as dicotomias entre colonizador e colonizado, periferia e centro, real e irreal; o texto mostra uma aldeia\vila que, apesar da resistência, não se manteve inalterada ao contato com o colonizador.

- Inglês de Sousa, esse é um escritor paraense nascido no século XIX, da cidade de Óbidos. Em sua obra, os problemas do homem na Amazônia ganham relevo. Em *Contos Amazônicos*, por exemplo, o cenário é a Amazônia, suas lendas, o povo e seus costumes. Nessa obra encontramos contos como: *A feiticeira*, *O gado de valha-me-Deus* e *O baile do judeu* e o conto que selecionamos para nosso trabalho de intervenção: *Acauã*.

Esse conto é baseado na lenda sobre os efeitos que o canto desse pássaro (o acauã) pode provocar nas mulheres, nele é contada a história de Jerônimo e suas duas filhas. Um dia Jerônimo foi caçar, era uma sexta-feira santa, e na volta para casa encontrou uma criança (supostamente encantada) que levou para casa e cuidou, juntamente com sua filha biológica, que nessa mesma noite ouviu o canto do acauã. Quando as garotas completam quinze anos, coisas estranhas começam a acontecer. O desfecho dos acontecimentos daquela noite tem lugar na igreja, no momento do casamento da filha biológica de Jerônimo, deixando todos apavorados diante da cena.

- Carlos Drummond de Andrade, reconhecidamente, um dos grandes escritores brasileiros do século XX, tem um estilo que mescla humor, ironia e pessimismo a que se junta um olhar atento às observações do cotidiano. Em algumas de suas obras, o autor flertou com o fantástico, como na crônica que selecionamos “*Flor, telefone, moça*”. Nessa crônica, é narrada a história de uma jovem que tinha o estranho hábito de passear no cemitério. Um dia, enquanto passeava, distraidamente, a jovem pegou uma flor que tinha nascido sobre um túmulo e depois se desfez da flor. Quando chegou à casa em que morava, a moça começou a receber diariamente ligações (supostamente do morto) pedindo, depois implorando que lhe devolvesse sua flor. Mas a moça não sabia o que tinha feito da flor. Pressionada por essas ligações, a moça pede a ajuda da família que, em vão, se mobiliza buscando ajudá-la.

- Marina Colasanti é escritora, jornalista, pintora e gravurista de formação, tendo ilustrado diversos de seus livros. Dona de um estilo próprio, a autora explora temas ligados às narrativas tradicionais, porém dando a esses temas uma atualidade e uma poeticidade que encanta o leitor. O conto *Rio abaixo, rio acima*, é um dos tesouros iluminados por sua escrita. Nesse conto, que originalmente faz parte da obra “*Longe como meu querer*”, é narrada a

história de um rio destruído pela ganância dos homens. Tudo começa quando um deus cansado e suado após uma caçada resolver banhar-se no rio e, satisfeito, presenteia o rio dando a suas águas um brilho dourado (ouro). Quando o rio passa pela cidade, descendo em direção ao mar, as pessoas percebem o ouro e começam a construir barreiras que terminam por destruir o rio e acabar com o ouro.

- Lygia Fagundes Telles é autora de inúmeras obras de sucesso, em suas obras os temas existências e o espaço urbano tem uma forte presença. Nos contos, todavia, a autora frequentemente explora temas limítrofes que, misturando memória, imaginação e percepção, deixam a vaga sensação de incerteza entre o ser e o parecer ser (TAVARES, 2003, 124), como muito bem é explorado no conto “*As formigas*”. Nesse conto é narrada a história duas jovens estudantes que se hospedam em um estranho e envelhecido sobrado. Lá, a jovem que estuda medicina ganha da dona da pensão um baú com os ossos de um anão que tinham sido esquecidos pelo antigo proprietário. À noite, as jovens observam um exército de formigas que entram no baú. Com o tempo, percebem que as estranhas formigas estão montando o anão e que logo esse poderá ganhar vida, o que as leva a fugir assustadas do sobrado, deixando o leitor com a instigante imagem do sobrado e questionamentos sobre a moça.

- Edgar Allan Poe é um autor norte americano amplamente conhecido por suas histórias que abordam temas relacionados à psicologia humana, explorado os limites por meio do contraste entre o racional e o irracional, sanidade e loucura, amor e ódio; poder, obsessão e culpa; Poe exerceu grande influência, não só na literatura europeia do século XIX, mas também na literatura e na cultura de massa da atualidade. O conto selecionado, *O retrato oval*, é um dos muitos contos de Poe. Marcado por um cenário tipicamente fantástico, o conto narra duas histórias encaixadas. Na primeira parte é contada a história de um homem ferido que, junto com seu criado, procura abrigo em um castelo ricamente decorado e estranhamente abandonado. À noite, o homem encontra um retrato que o inquieta, pois parece estar vivo. Mas tarde ele encontra a história do retrato escrita em um livro, dando início à segunda história. Nessa é contada a história de uma jovem que se apaixonou por um pintor. Um dia ele resolveu pintá-la, à medida que o pintor dava vida ao quadro, a jovem modelo ia desfalecendo. Somente no final, entretanto, o pintor percebe o estranho acontecimento.

Essas, portanto, são as obras a serem trabalhadas durante a intervenção. Na sequência, tendo em vista que a abordagem do texto literário tem suas especificidades, focalizaremos a estratégia metodológica para abordagem desses textos em sala de aula.

4.4.2 Proposta didático-metodológica para abordagem do texto literário

Como muito bem observou Soares (2011, p. 24), a leitura no ambiente escolar, independente das estratégias usadas, estará sempre condicionada por normas inerentes a esse ambiente, logo, nunca será uma leitura totalmente descompromissada, que vise primeiramente o prazer e que se faz onde e quando se quer. Isso, no entanto, não significa que a leitura nesse espaço precisa ser totalmente desprovida de prazer, apenas que esse prazer deve estar aliado aos objetivos de aprendizagem, ganhando assim novas dimensões.

Consequentemente, à revelia do que muitos pensam sobre o ensino de literatura, a adoção de uma metodologia é fundamental, não para que sirva de camisa de força, mas para que se possa organizar as etapas do trabalho a ser realizado, adaptar essas etapas conforme o desenvolvimento dos alunos, ter noção do que já foi alcançado e do que ainda é necessário para alcançar o objetivo pretendido.

Portanto, considerando esse fato, nesse trabalho adotamos como estratégia metodológica para abordagem das obras, a Sequência básica proposta por Cosson (2006), a qual é composta por quatro etapas: a *motivação* que consiste em uma atividade que preparar o aluno para a leitura do texto, ativando seu conhecimento prévio sobre o tema, ou algum outro aspecto relacionado ao texto a ser lido; a *introdução*, etapa em que é realizada a apresentação do autor e da obra, a *leitura* que pode consistir no caso dos textos curtos só na leitura silenciosa do texto e no caso dos longos, no acompanhamento e solução de dificuldades durante a leitura.

A última etapa é a da *interpretação* que se subdivide em: momento interno, o qual ocorre ao mesmo tempo em que o texto vai sendo decodificado e alcança seu ápice logo após o término da leitura quando o leitor apreende globalmente o texto; e momento externo, fase em que a interpretação deve ser socializada, discutida pela comunidade que corrige sentidos equivocados. Também é o momento em que o leitor registra sua interpretação, expandindo os sentidos do texto.

Porém, como vimos com Soares (2011), ao trabalhar uma obra precisamos explorar o literário e o textual, por isso, dentro da Sequencia básica também enfatizaremos os elementos propostos por Hila ao tratar da abordagem dos gêneros textuais, com isso, cobriremos as duas perspectivas de abordagem, ao mesmo tempo em que lançaremos mão dos procedimentos e dispositivos que podem facilitar a produção de sentido. Essa, portanto, é nossa proposta metodológica, a qual será colocada em pratica na seção seguinte.

5 TEORIA E PRÁTICA DIALOGANDO NA SALA DE AULA

A intervenção realizada teve início no dia 08 de setembro de 2017 e foi concluída no dia 22 de dezembro do mesmo ano. Em todas as aulas buscamos seguir a metodologia proposta por Cosson (2006), ainda que, às vezes, invertendo alguma etapa, como ocorreu ao trabalharmos a primeira obra. No entanto, tendo em vista que as leituras realizadas compartilhavam de objetivos comuns, seguiram uma mesma metodologia e, apesar dos diferentes recursos usados e das diferenças entre uma obra e outra; as aulas compartilharam muitos aspectos, logo, uma descrição aula a aula tornar-se-ia repetitiva e cansativa. Para evitar isso optamos por descrever apenas uma aula, porém, apresentamos no ANEXO 3 um quadro contendo a síntese das aulas. Passemos, portanto à descrição da aula.

5.1 LEITURA DO CONTO *O RETRATO OVAL*: DESCREENDO A AULA

Motivação: iniciamos esta aula conversando com os alunos sobre as histórias e filmes que provocam medo, suspense, ficção científica ou que questionam a noção de realidade. Na sequência assistimos dois vídeos com animação dos contos de Poe *O poço e o pêndulo* e *O coração delator*. Sobre os vídeos, os alunos disseram ter gostado do clima de suspense, chamei a atenção deles para a fisionomia dos personagens, para as cores usadas na animação, os sons que ajudam no clima de suspense, etc.

Introdução: nesse momento fizemos a apresentação do autor. Dissemos aos alunos que Edgar Allan Poe foi um dos primeiros autores a escrever uma literatura de qualidade envolvendo a temática sobrenatural e que seu modo de escrever exerceu influência não só no cinema e no teatro, como em muitas outras formas de arte. Mostrei as capas de alguns livros do autor e distribuí as obras para que os alunos folheassem e alguns alunos perguntaram sobre outras obras do autor. Então, li o primeiro parágrafo do conto *O gato preto* e comentamos sobre os efeitos de suspense, e a curiosidade que provoca no leitor, etc.

Portanto, nessas duas etapas buscamos responder algumas questões sobre o contexto de produção (Cf. HILA, 2009): Quem foi Edgar Allan Poe? Que tipo obras de ficção ele produzia? Que tipos de emoção essas obras provocam? Em que produtos culturais da atualidade sua influência é mais visível? O que a ilustração dos livros onde essas histórias circulam tem em comum? Com que finalidade essas obras eram produzidas?

Leitura: no momento seguinte, disse aos alunos que entre os vários contos desse autor, tinha escolhido um muito interessante e anotei no quadro o título do conto: *O retrato oval*. Na sequência, pedi a eles que, com base no que sabiam sobre os contos de Poe, que

levantassem hipótese e tentassem prever sobre o que poderia falar um conto com esse título. Vejamos algumas dessas hipóteses:

A15- Para mim retrato oval fala de um retrato que há em algum lugar, um retrato de algem!

A16- Para mim o conto O retrato oval vai falar sobre: um ovo que foi feito especialmente num quadro redondo, porisso chama-se: “O retrato oval”.

A22- Para mim o conto o retrato oval vai falar: De um pintura com o formato de ovo.

Realizar previsões é uma forma de inferir a partir de determinados elementos. Como diz Girotto e Souza (2010, p. 76) “Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relação com as dicas do texto para chegar a uma conclusão”. No caso das inferências realizadas nota-se que os alunos consideraram a informação textual, mas não conseguiram interagir com o texto considerando o contexto imediato que falava de mistério, medo, etc. Sinalizando, portanto, dificuldade em mobilizar informações úteis para definir um sentido, por isso, a inferência realizada é ainda de superficial. Nas inferências de A16 e A22, nota-se que, muito provavelmente, o suposto conteúdo do quadro, um ovo, foi inferido a partir da palavra “oval” presente no título e que identifica o formato da moldura do quadro. Quanto à A15, apenas usa seu conhecimento de mundo muito geral para inferir que quadros têm um conteúdo e que ficam em algum lugar.

Procedimento inverso a esse, mas com ele guardando semelhança, podemos notar na previsão realizada por A2 “Para mim o conto o retrato oval vai falar sobre suspense mistério e ação”. Aqui se considera o contexto imediato, sem levar em conta a relação desse contexto com a informação textual, ou seja, o que tem a ver o retrato com o mistério? Nesse sentido, A2 e os casos relatados anteriormente guardam semelhança, pois enquanto A15, A16 e A22 consideraram apenas a informação textual na realização da previsão, A2 considera apenas a informação contextual. Portanto, embora percorram caminhos inversos, os quatro mostram o mesmo tipo de dificuldade: de conectar o conhecimento textual e contextual para negociar sentidos.

Os demais alunos mostraram mais facilidade em realizar a conexão entre o título do conto e o contexto de leitura. É o que podemos comprovar nos seguintes depoimentos:

A3- Na verdade eu acho que o conto (O retrato oval] não vai falar hapenas de um retrato com um ovo, mais de um mistério deste retrato, talvez com algum inceto [inseto]!!

A4- Para mim o conto o retrato oval vai falar sobre um retrato de um ovo com alguma coisa dentro!!!

A5- Pra mim o conto retrato oval vai Falar sobre alguma Pessoa que fez um retrato em forma de um rosto oval que representa muito. ih ele é muito Assustador.

A9- Para mim o conto o retrato oval vai falar sobre um retrato que quanto mais nós observar ele vai cada vez mais parecer oval.

A13- Eu acho que o conto retrato oval vai falar de uma foto que estava em um castelo sombrio e o retrato oval eu acho que seja uma fotografia de uma coisa sombria e oval!!!

A18- Para mim O retrato oval vai falar Sobre várias coisas tipo um conto que vai falar sobre mistério sobre retrato tipo um retrato que vai ter mistério

A20- Para mim o conto o retrato oval fala sobre um quadro que deve ser muito poderoso ou um retrato que deve dar muito dinheiro.

A25- para mim o retrato oval tem essa forma porque é velio e tem um retrato de uma pessoa que já morreu.

Fazer previsões sobre um texto não implica necessariamente adivinhar seu conteúdo. Mas é uma forma de preparar o aluno para a leitura, ajudando-o a mobilizar o conhecimento prévio sobre o gênero (textual), o conhecimento linguístico, e o conhecimento sobre o mundo. De modo que possa fazer perguntas e levantar hipóteses sobre o texto, usando o que Joly e Marine (2008) denominam de estratégias metacognitivas globais. O uso dessas estratégias antes da leitura ajuda a estabelecer uma interlocução entre texto e leitor e criar expectativas sobre o que vai acontecer ou que informação está contida no texto (SOUZA; GIROTTO, 2010, p. 76). Para isso, é importante que o aluno aprenda a mobilizar todos os recursos textuais e contextuais para realizar essa tarefa com melhor aproveitamento. Nos exemplos acima nota-se que os alunos conseguiram associar a informação de base textual que fala da presença de um retrato com moldura de formato oval à informação contextual que falava de histórias fantásticas, de mistério, de suspense e assim, puderam fazer previsões com bases mais sólidas.

Terminado o tempo dado, cerca de três minutos, para que realizassem essa tarefa, alguns alunos falaram de suas previsões e então iniciamos a leitura. Após ler alguns parágrafos do conto que descreviam o castelo, parei e solicitei aos alunos que fizessem novas previsões, que levantassem hipóteses sobre as razões pelas quais um castelo tão ricamente mobiliado estava abandonado. Vejamos algumas dessas previsões:

A7- Eu acho que ele foi abandonado talvez por insegurança talvez a vida dos donos estive-se correndo risco ele foram embora.

A20- Eu acho que foi porque deveria ser muito distante de tudo e de todos e os familiares do proprietário devia morar muito longe.

Em ambas as hipóteses, o fato de o castelo estar localizado em uma região isolada é apontado como a causa do abandono. Porém, enquanto A7 mantém um clima de suspense ligado ao medo da violência que é muito presente em nossa realidade atual, A20 justifica esse abandono como um meio de fugir da solidão. Nesses dois casos, as inferências são realizadas com base no conhecimento sobre a realidade atual e sobre a vida no caso de A20. Ambas as alternativas, embora realizem boas inferências, não são as mais adequadas ao contexto de leitura, desconsideram o gênero de que estamos tratando.

Todos os demais alunos relacionaram o fato de o castelo estar abandonado à ocorrência de acontecimentos estranhos, sobrenaturais, como pode ser visto nos exemplos selecionados a seguir:

A3- Eu acho que o castelo foi abandonado porquê existia algo nele que amedrontava a todos, tipo um “espírito” vagando pelo castelo!”

A5- O Castelo Foi Abandonado por que era sombrio decorado com coisas estranha e assustadora até de mai Eu acho que por isso ele Foi Abandonado.

A9- Porque no castelo acontecia coisas estranhas e havia alguma coisa nos retratos do castelo.

A13- eu acho que esse castelo foi abandonado por uma força Obscura à assombra esse castelo por isso as pessoas que moravam ali foram embora!!!

A14- Eu acho que o castelo foi abandonado Porque Viva ocorrendo coisas estranhas frequentemente e sem explicação muitos tentavam descobrir o que era mai Ninguém descobriu iai acharam que a única explicação era deíchar o castelo porque Ninguém lá estava tento coragem de morar ali...

Realizar previsões durante a leitura é uma forma de o aluno ir ajustando suas previsões iniciais à leitura realizada, assim, à medida que confirma ou descarta hipóteses, o aluno vai fazendo novas previsões sobre a leitura e criando novas expectativas sobre o texto. Nos exemplos acima podemos constatar que os alunos conseguiram prever, a partir da descrição do castelo, a presença do sobrenatural. Todavia, enquanto A3, A13 e A14 atribuem o abandono à presença do sobrenatural, A5 vai mais longe, percebe os elementos do cenário que ajudam a compor o efeito de sobrenatural, assim como A9 que relaciona o sobrenatural à presença dos quadros como já indicava o título.

Na etapa seguinte desse trabalho os alunos receberam o texto para que continuassem a leitura silenciosa, destacando durante esse processo novas perguntas que poderiam ser feitas ao texto e que gerassem dúvida, assim como trechos que achassem interessantes e dúvidas que não conseguissem resolver no decorrer da leitura. Essa orientação fundamenta-se no fato de que é durante a leitura que, conforme Ribeiro (2012) e Joly (2006), o leitor usa um maior

número de estratégia metacognitivas de solução de problemas: anotações, paráfrases, destaques, etc. Portanto, é importante que o aluno que ainda não tem o hábito de usar essas estratégias, aprenda a usá-las para facilitar a leitura. Da mesma forma, é imprescindível que o aluno aprenda à questionar o texto durante a leitura para, a partir daí, construir um sentido.

Interpretação: ao finalizarem a leitura, retomei oralmente algumas questões para certificar de que os alunos tinham compreendido o texto. Nesse momento, os alunos foram indicando os trechos que tinham destacado e explicando o porquê de terem destacado, logo depois era discutido com a turma se a informação era apenas ‘interessante’ ou se era ‘importante’, conforme apontado por Souza e Girotto (2010, p. 105), para a compreensão do texto. Entre os pontos destacados estão a impressão provocada pelo cenário, e a estranheza diante do castelo abandonado. Quanto às perguntas realizadas (foram poucas), por exemplo, “*O que os dois personagens estavam fazendo em um lugar isolado?*”, *Por que a jovem não se rebelava contra as ordens do marido?*

Depois que chamei a atenção dos alunos para o fato do narrador estar doente, outras questões surgiram durante a discussão, relacionadas à veracidade do livro, da decoração e existência do castelo, etc. Enfim, passamos a discutimos sobre o fato de que nem todas as respostas fornecidas pelo texto eram convincentes e que isso se devia a própria natureza do gênero fantástico que era provocar a dúvida.

Na sequência, os alunos receberam uma atividade para responderem em grupo. Nela, conforme a proposta de Hila (2009), eram tratadas questões tanto relacionadas ao contexto de produção quanto referente às dimensões constitutivas do gênero, por exemplo: à relação autor e narrador, identificação do gênero, as vozes que aparecem no texto, a temática, personagens, espaço, tempo e estrutura da obra. Após responderem essas questões, os alunos foram socializando suas respostas com os demais grupos. Uma das questões que mais provocou discussão foi a passividade da mulher diante da vontade do marido. Alguns alunos atribuíram esse comportamento ao amor que a jovem tinha pelo esposo, algumas alunas ficaram indignadas porque acharam a jovem boba, ao fim, chegamos à conclusão de que, além do amor da jovem pelo esposo, esse era o comportamento esperado para das mulheres da época.

Em seguida, solicitei aos alunos que respondessem por escrito e individualmente mais duas questões em sala, ficando a terceira para ser feita em casa. A primeira questão foi a seguinte: *Observe a forma como o narrador descreve o castelo, o quarto e os efeitos provocados pela luz. Você acha que as palavras escolhidas pelo narrador ajudam a criar o clima de mistério? Explique.* O objetivo dessa questão, por um lado, era que os alunos atentassem para a escolha do vocabulário e o efeito que ele provoca no texto, por outro lado,

que, ao explicar sua resposta, refletissem e se conscientizassem do próprio processo de construção dessa resposta, conforme sugere Leffa (1996, p.49). Os três exemplos selecionados estão de acordo com a resposta da maioria dos alunos que responderam afirmativamente a essa questão:

A3- Sim. Por que não existe uma vela em que a luz dela muda de lugar ou alumia um quarto todo.

A7-Sim, pelo jeito que ele fala uma construção melancólica e sombria. Nessa frase já tinha percebido que se tratava de uma história meio misteriosa.

A9- Sim porque ele vai falando sobre as coisas que vai dando um suspense que vai criando um mistério, que agente pensa que vai acontecer uma coisa mais acontece outra.

Embora A3 refira-se à uma cena específica do conto *O retrato oval*, em que o narrador movimenta o candelabro e clareia outras parte do quarto que estavam escuras, descobrindo nesse momento o retrato, essa escuridão intermitente da luz de velas bruxuleantes é apontada por Ceserini (2006) como um importante elemento gerador de fantasmas, mas que teve sua potencialidade diminuída, hoje, com a presença nos lares da luz elétrica.

Épocas anteriores se sentiam incrivelmente habitadas por espectros [...] À noite, os diabos se escondiam e faziam seus barulhos nas paredes do quarto: ora aparecia um olho, ora um língua, só as orações conseguiam impedir que o demônio surgisse inteiramente [...] Sem nenhum exagero pode-se dizer: a pequena lâmpada incandescente no quarto, que o tornou menos rico de sombras, afastou [...] os assaltos do terror noturno, porque mandou embora o terror escondido nos cantos, eliminando o pavor exterior e interior [...], uma simples mudança da técnica de iluminação gerou bem mais luz do que mil escritos iluminista... lidos à luz de vela, à meia-noite, em uma casa deserta, entre sombras vagantes e esconderijos ruidosos (BLOSCH, 1965 *apud* CESERINI, 2006, p.78).

Portanto, A3 não se refere exatamente à escolha do vocabulário, mas busca explicar sua percepção em relação aos efeitos provocados pela luz das velas que nessa narrativa, como em muitas outras, ajuda a criar o efeito de fantasticidade no ambiente.

Em A7 e A9 a referência à escolha vocabular é bem mais clara e direta. O uso do adjetivo e do advérbio na narrativa fantástica frequentemente desempenha função especial: seja caracterizando o ambiente, pessoas e objetos ou intensificando as ações e criando suspense no caso dos advérbios. Em sua resposta a questão, A7 aponta diretamente os adjetivo que caracterizam o castelo ‘imponente’ e ‘sombrio’ como os responsáveis por provocar no leitor expectativas em relação à história a ser narrada e instaurar o clima de mistério que envolve a história. No caso de A9 não há uma menção direta as palavras, mas ao efeito que elas provocam. Infere-se que esse efeito de suspense mencionado por A9 é

provocado pelos advérbios presentes nessa narrativa, como: inesperadamente, imediatamente, rápida e gloriosamente. Todos ajudam a criar suspense sobre o que será narrado na sequência.

Portanto, em ambos os casos, ao voltar-se para o texto, com o objetivo de refletir conscientemente sobre o modo como a linguagem é articulada, A9 e A7 conseguem entender o processo usado pelo escritor para produzir o efeito que deseja, por isso após refletir conseguem explicar o processo de construção do conhecimento, conforme apontado por Kleiman (2013a).

Quanto à segunda questão: *No trecho “o pintor parou arrebatado diante do seu trabalho; contudo, no minuto seguinte, enquanto ainda contemplava sua obra começou a tremer e empalidecer e, horrorizado, gritou a plenos pulmões; isto é a própria Vida!”*. O que você entendeu desse trecho? O objetivo era que os alunos conseguissem realizar inferências a partir das reações do personagem, buscando entender o que tinha deixado o artista horrorizado diante de sua obra. Vejamos os exemplos:

A9- Eu entendi que, quando ele já estava terminando o retrato ele ficou sentindo aquilo tudo porque estava ficando muito real o retrato e quando ele terminou ele percebeu que tipo tinha colocado uma vida dentro do quadro.

A14- Eu entendi que quando ele gritou dizendo isto é a própria Vida que o quadro tinha ficado perfeito como se fosse real muito parecido com a esposa como se o quadro tivesse vida.

A partir das inferências realizadas, o foco era que os alunos percebessem as diferentes possibilidades de leitura que o texto literário apresenta e elege um sentido em meio à polissemia. Assim, o aluno, apoiado no texto e nos conhecimentos que tem, foi solicitado a refletir sobre uma cena e explicar o que entenderam. Os dois exemplos selecionados representam os caminhos que seguiu as inferências realizadas em sala de aula.

Em A9 e A14 há referência implícita à dedicação do pintor, porém, enquanto A9 menciona claramente o aprisionamento da jovem em uma outra dimensão, realizando, portanto uma leitura fantástica do texto; na resposta de A14, apesar dos modalizadores, parece haver uma resistência a essa leitura, assim, em vez de atribuir a profunda semelhança da pintura com a jovem ao aprisionamento do seu espírito no quadro, A14 simplesmente vê em tudo uma obra perfeita e muito parecida com a modelo, recusando assim o deslize ao fantástico por meio da metáfora (TODOROV, 2007).

Após discutir qual dos caminhos possibilitava uma leitura fantástica do texto, os alunos, de um modo geral, concordaram que a leitura realizada por A9 era mais adequada, embora a outra não estivesse errada, chegando assim à conclusão de que a obsessão do pintor

em produzir uma obra perfeita causou a morte da jovem ou aprisionou o seu espírito dentro do quadro. Nesse ponto, portanto, concluímos a leitura da segunda questão.

Na semana seguinte foi dada continuidade a essa aula, porém, no decorrer da semana, como foi combinado com a professora de Arte e Língua Portuguesa durante o planejamento, ela trabalhou com os alunos a produção de cenários dos contos *As formigas* e *O retrato oval* para serem explorados nessa aula. Assim, essa aula foi estruturada em três momentos diferentes.

Iniciamos a aula trabalhando a terceira questão da atividade que consistia na produção de um novo final para o texto por meio do acréscimo de um ou mais parágrafos. O objetivo dessa produção era, por um lado, que os alunos observassem o estilo do autor e tentassem imitá-lo, de outro lado, verificar se tinham entendido a história, pois compreender a história é fundamental para produzir um final coerente. Para conhecer o final criado pelos colegas os alunos sentaram formando um semicírculo e iniciamos uma roda de leitura, cada aluno lia o texto de um colega.

Após cada leitura foi aberto espaço para que os alunos comentassem o que gostaram ou não e o que poderia ser melhorado no texto, enquanto isso, eu fui anotando alguns questionamentos para o final. Quando finalizaram a leitura pedi a alguns alunos que explicassem o porquê de terem escolhido aquele final e não outro, assim eles poderiam se conscientizar de suas escolhas e compreensão que tiveram do conto. Vejamos a seguir alguns dos finais produzidos.

A3- O pintor triste e revoltado com a situação, começou a refletir e só então ele percebeu que a cada minuto, hora e segundo que ele pintava o quadro de sua esposa, sua obsessão era tão grande que ele conseguiu aprisionar o espírito de sua esposa.

Então ele apavorado começou a se culpar por tudo e então disse:_ Não me resta mais nada.

O pintor pegou seu canivete e se suicidou em cima do corpo da esposa.

A9- Ele[o pintor] ficou sem palavras, passou alguns dias bem triste, e como ele percebeu que tinha matado a esposa ele ficou com muita [?] que começou a virar do mal, e começou a matar as pessoas, ele procurava alguém para fazer um retrato e cada vez mais matando as pessoas, ele percebeu que era do mal e que tinha ficado assim por causa do retrato da esposa e então ele foi atrás do retrato para destruí-lo para ver se acabava aquela raiva dele, mais ele não sabia que tinha pessoas lá, que era o patrão e o Pedro e o patrão e o Pedro não deixou o pintor destruir o retrato porque ele tinha se apaixonado pelo retrato.

A20- O pintor se sente cada dia mais culpado pelo que fez, todos os dias olha [olha] para o quadro da sua esposa e chora.

O pintor si sentio tao culpado que si matou e deixou suas obras por conta.

Nos exemplos selecionados, assim como durante a discussão em sala de aula, sobressaíram-se os finais em que o pintor se suicida, tendo desse modo um final equivalente ao da jovem esposa. Nesses finais nota-se uma forte influência dos contos de fadas e mitos,

pois como diz Bettelheim (2016, p. 273), nessas histórias “o castigo é condizente com o crime”, logo, o castigo do pintor por ter tirado a vida da jovem é perder a própria vida, dando assim, ao amor do jovem casal um final trágico.

No caso de A9 o castigo do pintor veio sob a forma de uma maldição, despertando nele uma fúria assassina e quando o pintor busca destruir a origem do mal, supostamente o retrato da esposa, os personagens da primeira parte do conto, Pedro e o patrão que está apaixonado pelo retrato, impedem o pintor de alcançar seu intento, condenando o pintor a permanecer amaldiçoado.

Embora tanto A3 quanto A20 optem pelo suicídio do pintor, castigando-o pelo que fez à esposa, o tratamento dado à cena é diferente. Em A3 há uma tendência a romantizar a cena, o final trágico faz lembrar Romeu e Julieta; para A20 o final trágico tem a finalidade de justificar a ausência de pessoas no castelo, criando assim uma explicação coerente para a propriedade estar abandonada.

Nos três casos, os textos produzidos apresentam coerência com a totalidade da história, porém, a narrativa fantástica, mais que qualquer outra narrativa, segundo Rodrigues (1989, p.46), apresenta um alto índice de indeterminação. Se a narrativa policial, por exemplo, termina por fechar esses vazios programados no texto, na narrativa fantástica, a indeterminação provocada por esses vazios deve preferencialmente deixar a possibilidade de explicação natural e sobrenatural que perdura mesmo depois de concluída a leitura.

Em A3 e A20, o único fato novo acrescentado à história é o suicídio do pintor após tomar consciência do que fez, nesse fato não há nada que gere dúvidas. Diferente disso, A9 levanta a possibilidade do retrato ter poder, primeiro de amaldiçoar o pintor a ser uma pessoa malvada (ou o pintor está apenas deixando aflorar seu lado cruel?), depois, quando o patrão se apaixona pelo retrato (ou será o retrato que tem o poder de seduzir?) e impede o pintor de destruí-lo para se libertar da maldição, condenando-o assim a repetir indefinidamente seu ato cruel. Quanto à linguagem, nenhum dos alunos usou vocabulário específico para produzir um efeito fantástico como, por exemplo, o suspense. Talvez se o texto tivesse passado por uma reescrita, mas isso não aconteceu porque era a última aula e não havia mais tempo, então passamos para a próxima atividade.

Nesse momento, os alunos apresentaram os desenhos dos cenários (ANEXO 6). Cada grupo explicou seu desenho ressaltando os trechos dos contos que representava os cenários. O objetivo era que os alunos pudessem visualizar a cena para perceber mais claramente como a descrição do cenário e as cores auxiliavam na criação do efeito fantástico e fazer a comparação entre os cenários dos dois contos. Assim, fomos refletindo durante as

apresentações se cores mais ‘alegres’ produziriam o mesmo efeito. Ao fim da apresentação, questionei os grupos sobre possíveis semelhanças entre os contos. Aos poucos, os alunos foram notando a partir dos desenhos a forma assustadora como a frente do sobrado e o castelo são descritos, a presença de duas pessoas chegando a esses lugares, a impressão de envelhecimento e\ou de abandono, o fato dos acontecimentos ocorrerem em um quarto que ficava no andar superior, a presença de quadros nos dois contos, etc. Com essa comparação, concluímos essa etapa da aula que caminhou para seu terceiro momento.

Considerarei importante que os alunos percebessem que o texto de Edgar Alan Poe, era uma tradução e que por isso, entre uma versão e outra havia diferenças no tratamento dado a linguagem. Distribui para os alunos mais duas versões do conto: uma adaptação de Ana Carolina Vieira Rodrigues e uma tradução de Márcia Pedreira, em seguida fizemos a leitura comparando alguns trechos que previamente tinha selecionado: a descrição do castelo, o momento em que o quadro é encontrado, a reação do senhor, a descrição da jovem e do pintor, o momento e que o pintor toma consciência do que aconteceu.

O objetivo, que acredito ter sido alcançado pela maioria dos alunos, era que percebessem que, apesar da diferença na linguagem, na escolha do vocabulário, o conteúdo em si era o mesmo. Foi observado que entre a versão que estávamos trabalhando, a tradução de Antonio Carlos Vilela e a realizada por Marcia Pedreira existia maior semelhança, enquanto que a adaptação de Ana Carolina Vieira Rodrigues tem uma configuração diferente, pois o conto é dividido em três capítulos: o castelo, um retrato vivo e o pintor e sua esposa; e assim, apresenta um maior detalhamento das ações. Alguns alunos disseram preferir essa adaptação, pois acharam mais fácil a leitura e compreenderam melhor os efeitos fantásticos de que tínhamos falado antes.

Com essa leitura comparativa finalizamos nossa sequência de leituras de contos fantásticos com os alunos. A professora de Arte, porém, trabalhará a leitura dramática dos contos com os alunos. Em nosso próximo encontro trabalharemos apenas a avaliação das leituras por meio de uma atividade escrita.

5.2 AVALIAÇÃO DA LEITURA

Os materiais para avaliação da leitura foram produzidos em dois momentos, nos dias 06 e 22 de dezembro. Para avaliação da leitura foram considerados dois instrumentos: a produção de uma resenha e um questionário. Enquanto na resenha buscávamos saber a opinião dos alunos sobre os contos e a compreensão que tiveram sobre o gênero em estudo,

no questionário tratamos de questões mais gerais, relacionadas ao reflexo desse trabalho fora do espaço escolar e a relação dos alunos com a literatura.

Assim, os dois últimos encontros com os alunos foram dedicados a produção da resenha, realiza a partir da obra por eles selecionada. O gênero resenha, de acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) se caracteriza por agregar dois movimentos básicos: a descrição ou resumo da obra resenhada e os comentários do resenhista sobre a obra, portanto, é um gênero que se adequa a nosso objetivo.

Dos 26 alunos que compõem a turma, apenas 22 estavam presentes e desses, um não conseguiu produzir nenhum texto, e dos 21 textos produzidos, dois não eram resenhas, sua composição continha apenas o resumo da obra, e outro claramente era o resumo do texto de uma colega. Os outros 18 alunos escolheram as obras a resenhar conforme mostrado no quadro.

QUADRO 4- DISTRIBUIÇÃO DAS OBRAS RESENHADAS

OBRA	ALUNOS DOS ALUNOS	TOTAL DE ALUNOS POR OBRAS	TOTAL DE RESENHAS
PEDRO PEDROCA NA AMAZÔNIA	A3, A5 e A6	03	18
ACAUÃ	A9 e A19	02	
FLOR, TELEFONE, MOÇA	A2, A13 e A15	03	
RIO ABAIXO, RIO ACIMA	A1, e A21	02	
AS FORMIGAS	A12, A14 e A18	03	
O RETRATO OVAL	A7, A8, A16, A20 e A25	05	

Fonte: Elaboração própria, 2018

A obra que obteve a preferência de um maior número de alunos foi *O retrato Oval*, enquanto que *Acauã* foi a que obteve menor índice de preferência dos alunos, o que de certa forma me surpreendeu, pois em quase todas as aulas, e até mesmo no intervalo, ouvia eles falando sobre o conto *Acauã*. As demais obras foram distribuídas de forma equivalente entre os alunos. Em nossa análise desses textos, selecionaremos apenas uma resenha de cada obra. As resenhas de A7, A9 e A21 foram escolhidas porque esses alunos participaram mais ativamente das atividades em sala; a de A5 porque entre os alunos é o que apresentava maior dificuldade nas atividades em sala de aula, quanto aos outros dois textos resultaram de escolha foi aleatória. Em relação à apresentação das análises, seguiremos a ordem em que as obras foram trabalhadas em sala de aula.

5.2.1 Análise das produções: a resenha

A primeira obra trabalhada durante o projeto foi *Pedro Pedroca na Amazônia*, logo, iniciaremos nossa análise pelos comentários que A5 fez em sua resenha sobre essa obra.

A5-Eu escolhi essa história por que ela e muito interessante [...] o reconhecimento medicinais que eles tem são as plantas que tem la eles não tem reconhecimento medicinais cientista. \\ Ao ler essa história mem senti muito emocionada por que Pedro fez a viagem para se aproximar do seu pai isso é muito lindo no final.

Interessante. Essa é a palavra escolhida por A5 para descrever a impressão que teve da obra resenhada. Todavia, o que mais chama a atenção na produção de A5 é o envolvimento emocional com a situação narrada sem um necessário distanciamento que lhe possibilite olhar criticamente a história. Nessas circunstâncias, a resposta emotiva do leitor ao enredo, pode propiciar o desencadeamento de leituras equivocadas.

É o que vemos, por exemplo, quando A5, influenciado pela aproximação entre pai e filho, deixa de considerar a real motivação de Pedro para vir à Amazônia: afastar o pai da namorada atual, e se fixa apenas no motivo aparente, o desejo de Pedro de se reaproximar do pai; portanto, quando Kleiman (2013, p. 29) diz que “o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente”, pode-se concluir que os sentidos construídos durante a leitura são proporcionais as inferências realizadas, logo, as dificuldades de A5 em realizar inferências são responsáveis por sua dificuldade em construir sentidos e por deixar escapar da sua leitura não só o componente textual que propiciou a leitura equivocada, mas também um importante traço da personalidade de Pedro que movimenta toda a narrativa: o egocentrismo.

Assim, se em um primeiro momento, motivado pelo ciúme, o objeto dos desejos egocêntricos de Pedro é o pai, no decorrer da narrativa esse objeto assume outras configurações: a ambição pelo ouro que acredita ser o mistério escondido pelos anciões; a cobiça pelos conhecimentos farmacológicos de dona Francisquinha, etc. Pedro, como mostra sua pose de conquistador sobre o capelobo morto, é o típico representante do colonizador.

Portanto, a leitura realizada por A5, não só ficou na superfície, correspondendo ao que Menegassi (1995) denomina de compreensão literal, pois não ultrapassa a superfície do texto; como também ao desconsiderar informações textuais importantes, foi incoerente. Afinal, mesmo que o texto literário permita diferentes leituras, ele não admite qualquer leitura.

Conforme Jouve (2002, p. 26), com base em Barthes, Ricoeur e Eco, respectivamente, o texto deve apresentar: coerência interna, “a grade de interpretação deve ser generalizável ao conjunto da obra, deve respeitar a lógica simbólica (tal qual é despreendida pela psicanálise), e ir sempre no mesmo sentido”; coerência externa, que refere-se ao fato de que a leitura não deve contradizer fatos concretos\objetivos que se conhece sobre o texto; e finalmente, uma resposta mais contundente vem de Umberto Eco ao afirmar que um texto, em grande parte, programa sua recepção, tendo assim, o leitor, o compromisso de observar as pistas da superfície textual, e assim evitar leituras equivocadas como a realizada A5.

O último comentário de A5 remete a ideia do final feliz, indicando uma leitura ainda fortemente influenciada pelas experiências de leitura da infância, o consolo, isto é, o final feliz dos contos de fadas que, segundo Bettelheim (2016), cumpre função especial no desenvolvimento da criança: “O consolo é o maior serviço que o conto de fadas pode prestar a criança: a confiança em que, apesar de todas as tribulações que tem de sofrer [...], não só ela terá sucesso, como as forças do mal serão extintas e nunca mais ameaçarão sua paz de espírito” (BETTELHEIM, 2016, p. 209). Assim, quando A5 avalia como ‘lindo’ o final porque Pedroca superou seu dilema interior, o medo de ser abandonado, estabelecendo relações afetivas permanentes, simbolizadas pela família unida no final da história; A5 revela que sua expectativa de final ainda é a do conto de fadas tradicional.

Essa, portanto, foi a produção que tinha com objeto de resenha o texto *Pedro Pedroca na Amazônia*, na sequência analisaremos a produção do aluno que escolheu escrever sobre o conto *Acauã*, de Inglês de Sousa. Nessa produção, como é observável nos trechos abaixo, chama à atenção a percepção do elemento fantástico.

A9- O que me chamou a atenção foi o jeito sombrio do texto e o final.\| O narrador era supersticioso porque o jeito que ele falou da noite, a floresta com barulhos estranhos, as garotas que viravam cobra, pássaro.\|A história do “Acauã” me fez lembrar do filme “O chamado” porque no filme se escutasse a samara falando morriam e no Acauã se escutasse o canto dele morria.\| No final da história eu gostei porque dá um suspense, nós não sabemos o que vai acontecer, o que acaba criando vários finais para continuar a história.

No comentário destacado da produção de A9 alguns comentários merecem atenção. Primeiro, quando menciona o aspecto sombrio do texto, pensamento que é desenvolvido na segunda frase, percebe-se que A9 corresponde à leitura programada pelo texto. Esse, visando preparar o leitor para o acontecimento extraordinário em torno do qual se desenvolverá a história, descreve um cenário assustador, tanto ao usar palavras que remetem ao campo semântico da morte e do medo: lúgubre, alma, escuridão pavorosa, terror, malefícios, silêncio,

solidão, deserto, trovões furibundos, clamor, juízo final, horrível brado, olhar de demônio, etc.; quanto pela natureza que parece ganhar vida e presença de seres fantásticos. Portanto, na recepção de A9, é essa descrição fornecida pelo texto e completada na imaginação que cria as imagens sombrias e dá à narrativa o clima de fantasticidade.

Nesse sentido, pode-se concluir, A9 faz inferências adequadas ao gênero e ao contexto de leitura, tanto a partir da linguagem usada quanto na percepção de cenas e temas, apresentando em sua leitura elementos que Menegassi (1995) considera importantes componentes da leitura compreensiva: a compreensão do tema; o reconhecimento de regras semânticas; sintáticas e textuais, etc.

Porém, observa-se que a leitura de A9 vai além. Assim, quando A9 diz que o narrador é supersticioso, coloca em evidência, de um lado, que o clima sombrio do texto deriva do modo como o narrador (onisciente) maneja a linguagem, apresentando fatos e mostrando superstições que integram o imaginário e a vida do povoado, registrando com essa finalidade, às vezes, as impressões e os pensamentos dos personagens, principalmente do capitão Jerônimo: “Com esse pensamento o capitão começou a achar o caminho muito longo”; por outro lado, ao atribuir ao narrador o status de supersticioso, A9 revela seu ponto de vista, seu julgamento sobre a leitura realizada, adentrando por essa via no que Menegassi (1995) denominou de interpretação, ou leitura interpretativa.

A última questão destacada na avaliação de A9 é a percepção de que o suspense diante das possibilidades do texto sugere diferentes alternativas de desfecho. Se por um lado podemos supor que essa observação provém do fato da literatura ser uma obra aberta, polissêmica, e que por isso possibilita a participação do leitor na construção do sentido, por outro lado, pode-se atribuir ao tipo de desfecho característico do fantástico que, segundo Todorov (2007, p. 50) oscila entre uma explicação natural e outra sobrenatural, permanecendo a ambiguidade, muitas vezes, para além do tempo da leitura, depois do livro fechado. Portanto, infere-se que A9, ao mencionar a sensação provocada pelo final da história, aludem a esse efeito de fantasticidade descrito por Todorov (2007) e, mostrando mais uma vez sua compreensão em relação ao gênero em estudo.

Com esse texto finalizamos nossa análise da produção sobre o conto Acauã. Na sequência, analisaremos uma produção sobre a crônica *Flor, telefone, moça*, de Carlos Drummond de Andrade que terá por base os comentários da resenha realizada por A15.

A15- Eu escolhi a história “Flor, telefone, moça”, por que eu achei mais interessante, com mais suspense e mais assustadora [...] Nessa história acontece uma coisa sobrenatural, como é que uma pessoa que já morreu vai ligar para um

vivo? [...] O narrador que ouviu de uma amiga, conta essa história com certeza que aconteceu. No final a moça morre. Eu achei muito triste queria que a moça não morresse logo.

Logo no início de seu texto, A15 avalia a história escolhida como interessante. Essa avaliação está diretamente ligada às emoções que, aparentemente, a leitora sentiu ao ler: sensação de suspense e susto. Essa resposta emocional indica que A15 se envolveu na leitura, que a obra despertou seu interesse, o que justifica, portanto o fato de A15 tê-la escolhido para resenhar. Na sequência, por meio de uma pergunta de retórica, A15 propõe ao leitor refletir sobre o suposto acontecimento sobrenatural relatado no conto: um morto fazer ligações para a moça. Com isso, A15 relembra uma das principais características da narrativa fantástica: a relação entre natural e sobrenatural. Indicando, assim, que compreendeu uma das características centrais do gênero em estudo.

Outro momento em que A15 mostra compreensão em relação ao gênero em estudo é quando, talvez lembrando um aspecto que foi trabalhado em sala de aula, menciona um mecanismo clássico do fantástico que consiste em uma estratégia do narrador de atribuir a uma pessoa digna de confiança, nesse conto a uma amiga, a responsabilidade pela veracidade da história narrada, com esse procedimento a história ganha credibilidade. A15 finaliza a resenha expressando contrariedade com o final trágico da moça, esse porém, devemos lembrar, é um final típico do fantástico tradicional.

Embora A15 tenha escolhido o texto pelo fator emocional, esse aspecto não a impede de compreender a história, identificar a sequência dos fatos, ver elementos que caracterizam o gênero, etc. Portanto, a leitura de A15 também é uma leitura que chega a um nível mais avançado de compreensão (a compreensão de nível interpretativo), pois nesse nível, como diz Menegassi (1995), o leitor relaciona a informação textual e os conhecimentos que possui.

O quarto comentário de resenha a ser analisado é o do conto *Rio abaixo, rio acima*, de Marina Colasanti. A resenha selecionada foi escrita por A21.

A21- Eu escolhi esse conto da autora marina colassanti por que fala muito sobre o ser humano ser muito ganancioso [...] Essa História aconteceu numa vila e numa floresta. \ E o narrador é um cara incrível, como ele fez a História, mostrando como o ser humano é tão ganancioso. \ Eu achei tão incrível como o narrador fala sobre a natureza, sobre os peixes, a garça e as flores.

Como destaca A21, sua preferência pelo conto tem a ver com o tema de que trata: a ganância do ser humano. Chama atenção em sua produção o fato de conseguir abstrair da leitura a percepção de que no texto, em um nível mais profundo, o seu conteúdo simbólico fala não de uma situação particular, mas do ser humano em geral.

Na sequência, A21 fala de dois elementos da narrativa: o espaço e o narrador. No primeiro caso, é feita corretamente a identificação do espaço físico em que a narrativa é desenvolvida. Já no segundo caso, ainda que A21 tenha identificado que esse conto é de uma escritora no início da resenha, o uso do verbo “fazer” em lugar do verbo “contar” parece remeter a um escritor, não ao narrador, esse ser interno ao texto que nos conta a história. Todavia, tendo em vista que ele sabe que o produtor do conto é do sexo feminino, e que caracteriza o narrador como “um cara incrível”, pode-se concluir que não há confusão entre as figuras do narrador e autor, apenas um uso equivocado da palavra “fez”.

No último trecho do comentário de A21, quando diz que achou incrível o modo como o narrador fala, nota-se que A21 percebe e reage ao uso estético da linguagem, perpassa na forma como se expressou, a emoção provocada pelo texto. Por isso, pode-se dizer que a leitura de A21, conjuga experiência estética e leitura crítica, que como muito bem caracteriza Jouve (2002), implica “entrar” no universo ficcional e “voltar” à realidade enriquecido: “Ler [...] é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção” (JOUVE, 2002, p. 109). Portanto, como o ideal de toda viagem, a realizada por meio da leitura, implica prazer e participação pela apropriação do conhecimento.

Com a produção de A21 concluímos a análise da produção que falava sobre o conto de Colasanti, a partir desse momento focalizaremos a produção sobre o conto *As formigas* de Lygia Fagundes Telles, a partir da resenha produzida por A12.

A12- Eu escolhi essa obra porque ela é muito interessante, é bacana e também gostei de alguns parágrafos dessa história [...] tem muitas partes interessantes como a parte que elas chegam e olham para o lugar e acham bem sinistro o lugar mas do mesmo jeito entram e quando entram acham ainda mais sinistro é interessante como também descrevem a dona da casa acho que não esqueceram de nenhuma Parte do que a mulher estava vestindo a linguagem da mulher a Forma de Falar com o charuto na Boca é muito difícil eu acho \\ o narrador dessa historia ele era confiável ele não perguntava muito não[...] eu achei o Final dessa história Foi mais ou menos mais Ficou Boa.

Logo no início, A12 avalia a obra como “interessante” e “bacana”, mas alerta que o que gostou no texto restringe-se a alguns parágrafos. Na sequência menciona algumas cenas que julgou interessante e também o final da história. O seu olhar atento e tom reflexivo revelam-se na percepção de como a narradora descreve a dona da pensão e nos comentários que realiza: “acho que não se esqueceram de nenhuma parte do que a mulher estava vestindo”, ou ainda quando comenta sobre o fato da mulher falar com um charuto na boca “é muito difícil eu acho”. Percebe-se que a leitura de A12 ultrapassa a superfície e, embora

consiga destacar diferentes trechos que gostou, refletir e inferir sobre situações isoladas; não apresenta uma compreensão geral da obra, parece estar ainda na fase que Menegassi (1995) denominou de nível inferencial.

Confirma a pouca compreensão que A12 teve da história tanto o fato de afirmar que o narrador dessa história é confiável, quanto o equívoco sobre o que é um narrador confiável. Quanto ao final da história, A12 parece não ter uma opinião totalmente formada. Talvez porque o final inquietante da história tenha rompido com a confortável expectativa de um final feliz. De qualquer forma, o fato de refletir sobre trechos isolados da obra, de colocar em xeque a expectativa cristalizada de que as histórias devem ter um final feliz, assim como o fato da obra não o ter desagradado, já pode ser considerado um encontro positivo do aluno com uma literatura mais densa e que exige do leitor mais esforço para compreender.

Por fim, dando sequência à análise das produções, vejamos os comentários sobre a última obra lida, *O retrato oval* de Edgar Allan Poe. Consideraremos nesse caso a produção realizada por A7, transcrita abaixo:

A7- Escolhi essa obra porque ela me chamou a atenção pelo mistério do castelo, por que ele estava abandonado? Descobri só quando li o texto “Retrato Oval”. [...] Além disso, a descrição do castelo: sombrio, escuro, tudo estava empoeirado, estava cercado por matos, isso ajuda a criar um clima de mistério. O narrador não me parecia muito confiável por que o senhor da história estava doente, então não se pode confiar no que ele diz. O final dessa história é bem triste por que o casal morre de repente.

Na produção de A7 observa-se inicialmente a função da previsão como elemento de questionamento da leitura e das possibilidades de sentido do texto, importante para que o aluno estabeleça distância estética e avance para o nível da leitura crítica. Logo após dizer o que motivou a escolha desse conto para realizar a resenha: atraiu sua atenção pelo mistério, A7 recorda a estratégia de leitura usada durante a aula: realizar perguntas e levantar hipóteses sobre o conteúdo a ser narrado, portanto, uma estratégia global para realizar previsões (JOLY e MARINI, 2006).

Quando Jouve (2002, p. 76) fala da importância da previsão durante a leitura, deixa subentendido que esse é um dos processos que a fundamenta, sendo caracterizado como uma espécie de teste no qual o leitor, a partir do que foi dito, antecipa hipóteses em relação à continuação do texto, confirmando ou reformulando essas hipóteses à medida que avança. Esse movimento é o que faz o texto funcionar, confortando, surpreendendo ou interessando o leitor, como muito bem, aliás, descreve Umberto Eco (1994, p. 58): “O processo de fazer previsões constitui um aspecto emocional necessário da leitura que coloca em jogo

esperanças, medos, bem como a tensão resultante de nossa identificação com o destino das personagens”, e é exatamente esse processo que identificamos nos comentários de A7.

No comentário de A7 o questionamento está bem destacado, não há em sua leitura o mero contentamento ou envolvimento pelo fato misterioso, o questionamento indica que é necessário entender as causas do mistério, constituindo-se, portanto, na base do processo de previsão, quando o leitor, emergindo do texto, se volta para os conhecimentos que tem sobre a vida, sobre outras histórias e assim, relacionando esses conhecimentos com o que já sabe sobre o texto, realiza previsões e lança hipóteses sobre os possíveis sentidos do texto. Porém, como afirma A7, só quando lemos é que podemos descobrir os segredos guardados no texto, confirmando ou não nossas hipóteses nesse momento.

Um texto, principalmente o literário, traz múltiplas possibilidades de sentido. Certamente, ao ler nem sempre o sentido previsto pelo leitor é confirmado pelo texto, embora, geralmente as obras apresentem a tendência a “a conceder ao leitor o prazer de fazer uma previsão que se revelará correta” (ECO, 1994, p. 56). Mas quando isso não acontece, como diz Jouve (2002, p. 77), o leitor é levado a reavaliar seu ponto de vista, refletir sobre o texto, ver o onde errou, para então ajustar sua interpretação ao texto e fazer novas previsões. Assim, quando A7 diz que só descobriu os motivos do castelo estar abandonado quando confrontou suas hipóteses com a sequência do texto durante a leitura, ajustando suas expectativas ao texto, A7 mostra certo domínio no uso dessa ferramenta que pode auxiliar na leitura crítica do texto.

Outra questão observada no texto por A7 refere-se à percepção do cenário como um ambiente sombrio e abandonado. Sobre esse cenário, A7 mostra ser claramente consciente de que ele cria o clima de mistério que movimenta as emoções do leitor, e que esse efeito é intencionalmente construído pelo texto a partir do modo de organização do discurso.

De fato, a preferência do fantástico por ambientações que lembram a noite, a escuridão, o obscuro e o desconhecido, é atestada por Ceserani (2006, p. 78) quando afirma que “A contraposição entre o claro e o escuro, sol e escuridão noturna é bastante utilizada no fantástico”. Com esse procedimento, a narrativa fantástica amplia a capacidade de sugerir diferentes estados de consciência que despertam no leitor sensações de medo, suspense, etc. Esse efeito provocado pelas cores é reforçado pela impressão de isolamento e abandono do castelo, construção que é uma das marcas mais visíveis e enigmáticas da sociedade medieval.

Outro mecanismo muito enfatizado durante as aulas e que aparece nos comentários de A7, diz respeito à credibilidade do narrador. Se por um lado a narrativa fantástica com frequência explora as possibilidades do narrador testemunho, a sinestesia e evidências

científicas ou pseudocientíficas para dar à história credibilidade por meio do efeito de verossimilhança, por outro lado, como destaca Furtado (1980), ela também usa recursos que abalam a confiança do leitor, por exemplo, o descredenciamento do narrador:

Uma das formas mais comuns de neutralizar o teor aparentemente sobrenatural de certas manifestações encenadas ao longo da intriga consiste em “interditar” a personagem que as presencia, retirando-lhe capacidade testemunhal e anulando, por via disso, o valor probatório do seu depoimento. A explicação racional pode assim resultar da invocação da loucura da personagem que teve contato direto com o fenômeno insólito, considerando-se diminuída a sua capacidade de discernimento sobre as características do acontecimento e conseqüentemente viciada a credibilidade dos relatos que porventura produza” (FURTADO, 1980, p. 68-69)

Virtualmente, são muitos os recursos que podem ser usados para desacreditar o relato. Mas no caso do conto *O retrato oval*, como foi ressaltado por A7; o narrador não parece confiável porque está doente. Portanto, logo que no conto o leitor é informado de que o personagem narrador está “deploravelmente ferido” (POE, 2006, p.05), passa a não confiar no narrador e a duvidar da história contada. Em outras palavras, as condições psicológicas do narrador em decorrência do seu estado de saúde, faz o leitor duvidar ponto a ponto de tudo o que é narrado e assim, apesar de todos os argumentos, como a presença do livro, que possam atestar sua razão e a veracidade da história; o texto mantém uma porta aberta para o inexplicável, criando assim o efeito de fantasticidade que é característico desse tipo de narrativa.

Na última frase de sua resenha, ao emitir opinião sobre o final da história, A7 diz tê-lo achado triste. Certamente, essa decepção com o final decorre da quebra de expectativa em relação à um final feliz. Segundo Colomer (2003, p. 87), diferente das crianças menores, de seis anos, por exemplo, que constroem suas expectativas sobre o texto considerando apenas as últimas linhas, o leitor pré-adolescente já é capaz de construir expectativas mais sólidas, de pensar finais mais consistentes para a história. Porém, infere-se, esse leitor, muito provavelmente, habituado a ler, ver ou ouvir histórias com finais felizes, como os contos infantis, os *best-sellers*, as novelas, alguns filmes; constrói a partir de suas referências um final feliz, precisamente por isso, “é na adolescência que surpreende mais um final inesperado” (COLOMER, 2003, p. 87).

É interessante notar ainda que A7 projeta na narrativa algo que não está lá. No desfecho do conto *O retrato oval*, quando o pintor, envolvido pelas emoções que a contemplação de sua obra provocou, olha para a esposa e percebe que ela está morta, nada mais é dito ao leitor que, perplexo diante do espaço em branco da página, tem a liberdade para

construir uma interpretação. No entanto, A7, talvez sob influência da ideia do amor romântico que se concretiza na morte, contrariando os indícios textuais, afirma a morte não só da jovem, mas do casal.

Pelos comentários apresentados verifica-se que A7 consegue perceber a importância de saber usar estratégias de leitura, o que é um passo essencial para dominar esse tipo de recurso, característico dos leitores experientes. Além disso, A7 consegue realizar inferências com base tanto em elementos linguísticos da superfície textual, quanto pela temática e pelo reconhecimento de elementos típicos do gênero em estudo, como o cenário, o narrador, etc. Apesar disso, nesse texto A7 não realiza um julgamento global sobre a leitura realizada, caracterizando assim o que Menegassi (1995) considera o terceiro e mais avançado dos três níveis de compreensão: o nível interpretativo.

Portanto, considerando os resultados obtidos na análise, nota-se que a maioria dos alunos conseguiram avançar na leitura compreensiva de textos sem perder de vista o prazer que caracteriza a experiência estética. Nesse sentido, embora A7, A9, A15 e A21 mostrem ter mais habilidade na leitura, deve-se considerar que A5 e A12 apresentavam bem mais dificuldade no início desse trabalho e que em relação a seu próprio desenvolvimento, não comparado aos outros alunos, conseguiram avançar, indicando, portanto, que o trabalho de leitura surtiu efeito.

5.2.2 Análise dos dados do questionário

Quanto ao segundo instrumento usado, o questionário, a intenção era ver o reflexo desse trabalho com os alunos em um âmbito mais geral. O questionário foi respondido por 20 alunos. E continha perguntas objetivas, subjetivas e combinadas. Vejamos a primeira questão.

QUADRO 5- DESENVOLVIMENTO DO GOSTO PELA LEITURA

A partir das leituras realizadas em sala de aula eu		Total de respostas
Opções de resposta	a) Passei a gostar mais de literatura;	07
	b) Descobri que não gosto de textos literários;	01
	c) Descobri que gosto de textos literários, mas não de contos fantásticos;	-
	d) Aprendi a gostar mais de literatura e de contos fantásticos.	12

Fonte: Elaboração própria, 2018.

A finalidade dessa questão era verificar se o trabalho realizado tinha interferido no interesse e desenvolvimento do gosto pela leitura literária. Verifica-se nas respostas *a* e *d*, que 19 alunos afirmaram estar gostando mais de literatura, desses 12 alunos também passaram a

gostar mais de contos fantásticos, entre eles A1, A5 e A6 que no primeiro questionário afirmaram não gostar de ler. No entanto, um 01 aluno, A11, que no primeiro questionário apresentou resposta contraditória, agora marcou a opção *b*, indicando que descobriu não gostar de literatura. Portanto, o resultado indica um avanço no gosto pela leitura literária.

A segunda questão tinha por objetivo verificar se as leituras realizadas na escola tinham alcançado outras pessoas fora da sala de aula. A questão foi acompanhada de quatro questões de múltipla escolha e espaço para explicar a escolha.

QUADRO 6- O ALCANCE DA LEITURA FORA DA SALA DE AULA

Após ler o conto e sair da escola eu		Total de respostas
Opções de resposta	a) Comentei a leitura que fiz com amigos e familiares;	09
	b) Li a história para uma pessoa;	05
	c) Emprestei a cópia do conto para que alguém lesse;	05
	d) Depois de ler, nunca mais falei da história lida.	01

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Como podemos ver, 09 alunos marcaram a opção *a*, são eles: A5 e A6, A7, A8, A9, A14, A16, A19 e A20. Ao explicar suas respostas os alunos assim se expressaram:

A7- depois destas leituras eu comecei a ler mais, os textos que eu lia na sala eu lia em casa de novo porque eu comecei a ficar interessado deste tipo de textos.

A5- Eu comentei a história com minha tia e ela achou interessante.

A14- Eu comentei com minha mãe mas ela não deu muita atenção mais ela dialoga um pouco comigo.

A20- Eu comentei a leitura com a minha família por que eu achei muito interessante e divertido

Nos quatro casos destacados observa-se uma avaliação positiva da leitura e a busca de um interlocutor, alguém com quem comentar a leitura realizada. Ter com quem comentar o texto, alguém que compartilhe da mesma paixão pela leitura, é importante para que o aluno se sinta motivado a ler. No discurso de A5 e A20 vemos que terminam encontrar na família e entre amigos interlocutores interessados, no entanto, A14, ao buscar esse interlocutor na mãe não é correspondido e resente-se da falta de interesse dela que, desconsiderando a importância daquele diálogo para o filho, sem perceber, desmotiva-o a ler.

Outros alunos que marcaram a segunda opção, a alternativa *b*: A3 e A12, além de A15, A18 e A25 abaixo destacados, foram muito além de simplesmente comentar a leitura, leram para seus interlocutores:

A15- Cada vez que lia um conto eu chegava em casa lia ele para minha mãe e meu padrasto e agente comentava ao final da leitura.

A18- Eu li para o meu primo e depois eu comentei para ele entender melhor.

A25- eu aprendi a gostar de ler contos depois de ler o conto do retrato oval, eu li para a Minha mãe e ela achou muito bom e inacreditável

O prazer de ler para alguém ou de ouvir alguém ler para nós, é um dos caminhos para despertar o gosto pela leitura e trabalhar a formação do leitor para além do espaço escolar. Assim, tanto quando A18 relata que leu para seu primo, quanto quando A15 lê para a família, notamos que entendem a importância do comentário depois da leitura de fruição para melhor compreender a história, mostra também a tentativa de argumentar sua recepção em outro lugar.

Em relação ao relato de A25, é interessante notar que a primeira informação destacada não é o foco da pergunta, mas algo que foi significativo (uma leitura seu interesse) e que explica o porquê de ter lido o conto para a mãe. Além disso, é ressaltada a opinião da mãe sobre o conto “muito bom e inacreditável”, provavelmente porque saber que a mãe compartilhou daquela mesma paixão pela história, também é um fator importante e que o motiva a ler.

Sobre os seis alunos que marcaram a terceira opção, alternativa *c*, dois deles, A2 e A23, disseram ter emprestado o conto para colegas que leram e gostaram; A4 emprestou para colegas e para a mãe e A1 somente para a mãe, A21 não explicou para quem emprestou o livro:

A1- Eu emprestei para minha mãe e ela gostou também. ela disse que ama conto que tem ouro e que adorou. ela gosta de ler histórias assim

A21- Não é justo apenas uma pessoa saber sobre leitura isso deveria ser para todas as pessoas se elas lessem elas já teriam uma noção de o quanto ler é bom.

Na resposta de A1, que no início da intervenção tinha afirmado não gostar de ler, surge um elemento que talvez tenha ajudado a mudar sua opinião em relação à leitura: ter encontrado na mãe um interlocutor. Já na resposta de A21, notamos uma defesa do direito à leitura juntamente com a consciência da dificuldade de acesso ao livro e o reconhecimento da leitura como uma atividade prazerosa.

As três primeiras opções de resposta à segunda questão consideram diferentes possibilidades de divulgação das leituras realizadas e modos do aluno atuar como promotor de leituras em seu círculo social. Porém, a quarta opção de resposta, a opção *d*, indicava que o

trabalho realizado em sala de aula se esgotava ali mesmo. Essa opção foi selecionada apenas por A11 que explica sua resposta com a seguinte frase “Por Quê eu não gosto muito de ler livros”, evidenciando não só que as leituras realizadas não surtiram o efeito esperado, como também a necessidade de que outro tipo de abordagem seja realizada nesse caso específico.

A terceira questão tinha por objetivo saber que sentido os alunos viam na leitura de textos literários, ou seja, o que pensavam sobre a finalidade das leituras realizadas. As respostas no geral convergiram para um mesmo ponto, como expressam os exemplos destacados.

A3- Para aprender certas coisas na vida, e algumas literaturas também serve para minha vida pessoal.

A18- eu acho que serve pra aprender mais pra mim ser uma pessoa melhor para eu refletir melhor na vida e me divertir.

A21- eu acho que no conto rio abaixo rio acima fala muito sobre a ganancia do ser humano, para falar assim que serve.

A perspectiva adotada pelos alunos em relação a finalidade da literatura na escola coincide com o que Compagnon (2012) identificou como os três poderes atribuídos à literatura, ou seja: instruir deleitando, no caso de A3; reunificar a experiência, A18; e o poder da linguagem literária de extrapolar os limites da linguagem cotidiana, A21, nesse caso, é usado como exemplo dessa linguagem o conto *Rio abaixo, rio acima*, de Marina Colasanti.

Finalmente, a última pergunta questionava sobre outras leituras realizadas fora da sala de aula. Embora a maioria dos alunos tenham informado que passaram a gostar mais de literatura nove alunos apenas responderam ter lido outros livros, todos *best-sellers*, o que mostra que não houve mudança no perfil de leitura selecionada. Os alunos que disseram não ter lido novos livros somam onze. Desses, porém, dois alunos, A1 “eu não li nenhuma obra porque eu lia elas novamente em casa as obras da escola” e A7, como indica a resposta reproduzida na primeira questão; informaram que leram os contos em casa, e não necessariamente para dividir a leitura com alguém. Esse fato é importante porque aponta para uma tentativa de aprofundamento da leitura, afinal, se a primeira leitura de um texto muitas vezes o leitor é guiado pelo prazer da descoberta, na releitura o foco é a compreensão, a percepção da linguagem, enfim, a construção de um significado mais profundo para a leitura.

Quanto aos demais alunos, A6 e A9 acusaram a falta de tempo como justificativa para não ter lido; A23 e A2 embora reafirmem ter gostado das leituras em sala não leram nem apresentaram justificativa. Os demais alunos: A5, A11, A14 e A16 atribuíram o fato de não

ter lido, respectivamente, à falta de interesse, ao fato de não gostar de ler, à preguiça e ao desleixo, embora, com exceção de A11, todos tenham afirmado gostar de ler.

Portanto, vê-se que a apesar do trabalho realizado, ainda são poucos os alunos leitores. Se em alguns casos determina o distanciamento da leitura a falta de habilidade e conhecimentos para ler o texto literário, em outros casos, é a situação social do aluno. Logo, tendo em conta que a principal fonte de acesso à leitura por parte desses alunos é a Sala de leitura da escola que apresenta um conteúdo defasado e de qualidade aquém do desejável, seguida da prática da leitura em ambiente virtual e do empréstimo entre leitores que, nos casos citados, leem e emprestam apenas *best-seller*, é provável que esses livros não reflitam totalmente o gosto do leitor, mas a oportunidade de ler algo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo tinha como propósito desenvolver estratégias que contribuíssem para a formação de leitores de literatura. Com essa finalidade, ao longo do trabalho buscamos compreender algumas teorias que fundamentassem nossa prática: sobre leitura, letramento, leitura literária, fantástico; mas também sobre estratégias metodológicas que orientassem nossa prática, somando, reorientando e dando base ao que já conhecíamos desse trabalho.

Nesse sentido, realizar esse trabalho foi para mim uma oportunidade de repensar minha prática e conscientizar-me sobre alguns procedimentos, nem sempre errados; mas realizados de forma intuitiva, como a importância da formação de comunidades de leitores, o uso de estratégias de leitura como meio de promover a apropriação de recursos por parte dos alunos que os auxiliem a tornarem-se leitores autônomos, etc.

Em cada etapa do processo que compreendeu essa pesquisa, deparei-me com desafios diferentes. Um deles foi durante as leituras que fundamentariam o planejamento da proposta. Se na área da linguística a adoção de uma metodologia com etapas bem definidas, como a que é proposta por Schneuwly e Dolz (2004) é ponto pacífico, em literatura isso ainda é ponto conflituoso, como pude observar durante algumas disciplinas. Mas acredito que a adoção de uma metodologia, seja esta uma criação própria ou adaptada ao público e aos objetivos definidos, é fundamental para o desenvolvimento coerente do trabalho.

Outro desafio a ser superado foi encontrar o momento adequado para trabalhar esse projeto na escola sem longas interrupções, pois o município atravessava na área educacional uma fase conflituosa decorrente de retrocessos nos direitos dos professores e perdas salariais que resultaram durante todo o ano de 2016 e parte de 2017 em sucessivas greves. Por tudo isso, somente no segundo semestre de 2017 consegui colocar em prática esse projeto, momento em que dificuldades de outra ordem passaram a ser o foco de minhas preocupações.

Incluídas entre essas preocupações estão questões de âmbito estrutural, administrativo e aquelas relacionadas à rotina da própria escola: a agenda escolar e a importância de um ambiente confortável para a leitura, a estas preocupações, acrescenta-se outra, resumida na contradição: *Como formar leitores de literatura sem livros?* Situação que busquei resolver, embora não da forma ideal; mas possível, lançando mão de empréstimos, *e-books* e xérox. Apesar de tudo isso, foi possível vivenciar momentos em que os alunos se envolveram com a leitura, possibilitando avaliar os questionamentos propostos e eficácia da metodologia adotada.

Assim, durante o desenvolvimento do trabalho em sala de aula pude perceber que as obras selecionadas para o trabalho contribuíram muito para o envolvimento dos alunos durante a leitura. A identificação com os personagens, as emoções provocadas, a indignação e o questionamento de algumas situações, como por exemplo: quando A19 relatou que a lenda dos pássaros noturnos era verdadeira, especificamente a da rasga mortalha, e relatou sua experiência contribuindo, certamente, para que a turma voltasse a mencionar a lenda e o conto frequentemente; quando sofreram pelo personagem da primeira história ter sido banido da vila; ou ainda quando principalmente as meninas se indignaram com a passividade da jovem do conto *O retrato oval*, mas durante a mediação entenderam que além do amor que a jovem tinha pelo marido, desejando por isso agradá-lo, diferente de hoje, na época retratada no conto esse era o comportamento esperado das mulheres.

O interesse que as obras despertaram nos alunos pude ver pelos comentários que realizavam em sala, mas também fora da sala de aula e envolvendo outras turmas. Inclusive alunos de uma outra turma, em que havia alunos com os quais já tinha trabalhado em outra escola, chegaram a questionar-me por que estava fazendo leituras só com aquela turma. Também enquanto os alunos conversavam entre si, observei que alguns mencionavam ter lido ou relido os contos fora de casa, entre familiares e amigos, como pode ser verificado na resposta deles a essa pergunta no questionário. Portanto, a abordagem da literatura pelo viés do fantástico contribuiu inicialmente para que os alunos se envolvessem na leitura de obras mais complexas, porém, com as habilidades de leitura que desenvolveram estão mais bem preparados agora para realizar, também, leituras literárias de cunho não fantástico.

Em relação ao uso das estratégias de leitura, observei que os alunos receberam de forma positiva esse recurso. No início, quando convidava a fazer previsões a partir do título e capa de obras e do que sabiam sobre o autor, eles participavam timidamente e tinham receio de errar na previsão, mas com o tempo foram melhorando a participação, entenderam que não tinham a obrigação de acertar e alguns até se divertiam com as previsões erradas que faziam.

Percebi, particularmente em relação às perguntas de leitura, que as questões que solicitavam ao aluno que repensassem sua resposta para explicá-la na sequência, com solicitações do tipo: explique ou explique como você chegou a essa conclusão; que elementos do texto te possibilitam fazer essa afirmação? O que você entendeu das reações de um personagem, de uma expressão, de uma cena, etc., ajudam o leitor a compreender porque focam no processo a partir do qual ele elaborou o conhecimento e não no produto do conhecimento, na resposta em si. Portanto, o uso de estratégias metacognitivas ajuda os

alunos a compreenderem melhor o que leem porque os estimula a refletir sobre o conteúdo para estruturar a resposta.

Constatamos também que contribuiu significativamente para a participação dos alunos a metodologia adotada. Ao possibilitar ao professor pensar em estratégias para cada etapa do processo, a Sequência básica ajudou a organizar os momentos da leitura. Assim, na etapa inicial, ao ampliar ou construir um conhecimento prévio à leitura, percebemos que o aluno se sentia preparado para o contato com o texto e isso, observamos, refletiu em todo o processo de leitura. Da mesma forma, notamos que a abertura de espaço na etapa de interpretação para que os alunos expressassem suas impressões iniciais sobre a obra foi importante para que eles tivessem noção do posicionamento que tinham inicialmente e pudessem, na etapa seguinte, ao confrontarem seu ponto de vista individual com o construído pela comunidade de leitores, se conscientizarem de seu próprio aprendizado.

Durante o tempo em que convivemos com esses alunos, partilhando leituras, discutimos as possibilidades de sentido, indicamos livros, dividimos experiências de leituras, enfim, foi um momento em que a classe se constituiu em uma comunidade de leitores. Momento em que percebemos que, provavelmente, o desinteresse dos alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental deve-se, em parte, a falta de mediação durante a leitura, isto é, de um espaço destinado à discussão e de um tempo na escola reservado à prática da leitura.

Digo em parte porque não devemos desconsiderar a dificuldade de acesso à literatura, a ausência em muitas famílias de uma cultura relativa à leitura e a aquisição de livros; assim como as dificuldades dos alunos em relação à compreensão, desconhecimento de um vocabulário mais amplo, o clima quente e, como na sala em que estávamos desenvolvendo esse trabalho, com um único e ruidoso ventilador funcionando, etc.

Embora nenhum dos problemas mencionados, isoladamente, constitua empecilho definitivo à formação do leitor, todos juntos constituem um grande desafio, que muitas vezes, como no caso de A11, infelizmente não é superado. Assim, ainda que durante um tempo a classe tenha se constituído em uma comunidade de leitores, como era um de nossos objetivos, sabemos que esse trabalho somente terá resultados mais abrangentes, no sentido de modificar a realidade dos alunos, se ele tiver continuidade. De qualquer forma, as bases para essa mudança começaram a ser construídas durante esse projeto, esperamos que outras mãos deem continuidade a esse trabalho e que transformações significativas se concretizem.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V.T. O saldo da leitura. In: DALVI, M.A. REZENDE, N.L. FALEIRO, R.J. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153 – 161.
- ANDRADE, C. D. Flor, telefone, moça. In: TAVARES, B. (Org.). *Páginas de sombras: contos fantásticos brasileiros*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, 21-25.
- ANDRADE, V.R. *Pedro Pedroca na Amazônia*. Passo Fundo: Berthier, 2011.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. *RBLA*, Belo Horizonte, v.14, n.3, 2014, p. 661-688. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n3/aop5314.Pdf>>. Acesso em 05. dez. 2016.
- AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R.J. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 37-47.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 7.ed. São Paulo: Ática /Unesco, 2002.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 197-221.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- CARPENTIER, A. O barroco e o real maravilhoso. In: _____. *A literatura do maravilhoso*. Tradução de Rubia Prates Goldoni e Sérgio Molina. São Paulo: Revista dos Tribunais; edições Vértice, 1987.
- CESERANI, R. *O Fantástico*. Tradução de Nilton Cezar Tridapalli. Curitiba: UFPR, 2006.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura: as práticas urbanas do impresso (1660-1780). In: _____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: UNESP, 2004.
- CHIAMPI, I. *O Realismo maravilhoso: forma e ideologia no romance hispano-americano*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- COELHO, N. N. Literatura infantil: gênero ou forma. In: _____. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000, p. 163-183.
- COLASANTI, M. Rio abaixo, rio acima. In: _____. *Mais de 100 histórias maravilhosas*. São Paulo: Global, 2015, p. 221-223.

COLOMER, T. As diferentes perspectivas disciplinares a partir dos anos oitenta. In: _____. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003, p. 76-141.

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

COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

FURTADO, F. *A construção do fantástico na narrativa*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1980.

HELD, J. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.

HILA, C.V.D. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 151-194.

HATOUM, M. Nas asas do condor. In: PIETRO, H. (Org.). *O livro dos medos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998, p. 13-17.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). *Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. São Paulo, 2016.

ISER, W. O jogo do texto. In: LIMA, L. C. (org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

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

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a, p. 67-84

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, L. C. (org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b, p. 85-103.

JOLY, M.C.R.A. Escala de Estratégias de para etapa inicial do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*. Campinas, v.23, n. 3, p. 271-278, jun./set. 2006.

JOUBE, V. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N.L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.53-65.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo, Pontes Editores, 2013a.

KLEIMAN, A. O conhecimento prévio na leitura. In:_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes Editores, 2013b, p. 15-30.

LANDA, L.H. O que é pesquisa participante? In: BRANDÃO, C.R; STRCK, D.M. (Org.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. São Paulo: Ideias & Letras. 2006. p.93-121.

LEFFA, V.J. A metacognição. In:_____. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. Disponível em:<http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf> Acesso em 05. dez. 2016, p. 45 – 65.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA A. E. (Org.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em:<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Ensinoda_Leitura.pdf>. Acesso em: 30. Mar. 2016.

LE GOFF, J. O maravilhoso no ocidente medieval. In:_____. *O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval*. Lisboa: Edições 70, 2010, p.15-33.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In:_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 145- 225.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A; MACHADO, A.R; BEZERRA, M.A. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARTIS, Maria Helena. *O que é Leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. 3.ed. São Paulo: Summus, 1979.

MENEGASSI, R.J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Unimar*, Maringá, v. 17, n.1, p. 85-94, 1995.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. *Belo Horizonte*. V.10, n.2, 2010. p. 325-345.

PAULINO, G. Sobre leitura e saber, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, A.A.M; BRANDÃO, H.M.B; MACHADO, M.Z.V. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo livro infantil e juvenil*. 2. ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.71-76.

PAULINO, G. et.al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Formato Editorial, 2001, p.11 -44

POE, E. A. O retrato oval. In: PAES, J.P. (Org.). *Contos universais*. Tradução de Márcia Pedreira. São Paulo. Ática, 2003, p. 49-53.

POE, E. A. O retrato oval. In: Adaptação de Ana Carolina Vieira Rodrigues (Org.). *Berenice e O retrato oval*. 2.ed. São Paulo: Rideel, 2011, p. 1-10.

POE, E.A. *O retrato oval*. Tradução de Antonio Carlos Vilela. São Paulo: melhoramentos, 2006.

PROPP, V. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIBEIRO, K.R. Uma discussão sobre estratégias metacognitivas em leitura na escola. IN: WANNMACHER, V.; GUARESI, R. (Org.). *Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 141 -150. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/estudossobreleitura.pdf>>. Acesso em 30. Nov. 2016.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, 2003, p. 109-11.

RODRIGUES, S. C. *O fantástico*. São Paulo: Ática, 1988.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M.A. REZENDE, N.L. FALEIRO, R.J. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, P. 81-108.

SCLIAR, M. *O conto se apresenta*. In: Era uma vez um conto. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2002.

SOARES, M. B. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, v.9, n.52. 2003, p. 15-21. Disponível: < <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>>. Acesso em 22. set. 2016.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, M.B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.A.M; BRANDÃO, H.M.B; MACHADO, M.Z.V. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo livro infantil e juvenil*. 2. ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.17-48.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, I. Acauã. In: _____. *Contos Amazônicos*. São Paulo: Martin Claret, 2006, p. 57-64.

SOUZA, R.J.; GIROTTO, C.G.G.S. Estratégias de leitura: para ensinar os alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R; et.al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: São Paulo, Mercado das Letras, 2010. p.45 – 114.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. *Filologia e linguística portuguesa*, São Paulo, n.8, 2006, p. 465-488.

TELLES, L. F. As formigas. In: TAVARES, B. (Org.). *Páginas de sombras: contos fantásticos brasileiros*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, 125-130.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 6.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maria Clara Correa Castello. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VOLOBUEF, K. Os irmãos Grimm e as raízes míticas dos contos de fadas. In: VOLOBUEF, K; ALVAREZ, R.G.H; WIMMER, N (Org.). *Dimensões do fantástico, mítico e maravilhoso*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 47-61.

ZAPPONE, M.H.Y. Estética da recepção. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L.O (Org.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: EDUEM, 2005, p. 153-162.

ZAPPONE, M.HY. Modelos de Letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.11, n.1, 2008, p.49-60.

ZILBERMANN, R. Experiência estética. In:_____. *Estética da recepção e história da literatura*. 3.ed. Porto Alegre: Uniritter, 2015, p. 71-85.

APÊNDICE

APÊNDICE 01: QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO — RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

ALUNO (A): _____

1º A partir das leituras eu...

- () Passei a gostar mais de literatura.
 () Descobri que não gosto de ler textos literários.
 () Descobri que gosto de literatura, mas não gosto de contos fantásticos.
 () Aprendi a gostar mais de literatura e também de contos fantásticos.

2º Após ler o conto e sair da escola eu

- () Comentei a leitura que fiz com amigos, familiares...
 () Li a história para uma pessoa.
 () Emprestei a cópia do conto para que alguém lesse.
 () Depois de ler, nunca mais falei da história lida.

Explique aqui sua resposta.

3º Considerando as leituras realizadas, dê sua opinião. Para que servem os textos literários?

4º Além das obras lidas em sala de aula nesse semestre, que outras obras você leu? Se leu, cite o nome das obras e a forma como teve acesso a essas obras.

Responda com sinceridade e carinho!

QUESTIONÁRIO: PERFIL DO LEITOR

Aluno(a): _____ Idade: _____ anos.

1. Você gosta de ler livros de ficção? () sim () Não

Por quê? _____

2. Na sua casa tem alguém que lê com muita frequência? Explique.

() sim. Quem e que tipo de livro lê? () Não. Por qual motivo ninguém lê?

3. Como você tem acesso a livros de literatura?

- () Não tenho acesso; () Na escola;
 () Na biblioteca pública
 () Empréstado de amigos (as);
 () Minha família compra livros () Ambiente virtual (notebook, celular),
 leio livros digitais.

4. Escolha uma opção. O que mais motiva você a ler um livro?

- () A capa do livro e o título; () O tema ou assunto do livro.
 () Indicação de amigos (as); () O livro ter sido adaptado para a TV/cinema.
 () Indicação do professor.

5. Sobre quais temas você prefere ler? Cite alguns livros que você já leu.

Responda com carinho!

APÊNDICE 02: TERMO DE AUTORIZAÇÃO

ESCLARECIMENTO E AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Caro(a) senhor (a), seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: *“O lugar da leitura na sala de aula: a literatura fantástica contribuindo para a formação de leitores”*, que busca investigar estratégias que possam auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, colaborando assim para melhorar a qualidade do ensino. A responsável pela pesquisa é a professora pesquisadora Elis Regina Costa, mestranda do curso de pós-graduação/Mestrado em Língua Portuguesa. O trabalho proposto aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental é de natureza qualitativa e consistirá em propor aos alunos experiências de leitura a partir de textos literários e a participação em atividades que aprimorem a compreensão leitora por meio do desenvolvimento de habilidades como realização de inferências, reconhecimento da relação entre textos, realização de previsões, levantamento de hipóteses e observação da relação do texto com aspectos da realidade sociocultural. Portanto, ao participar das atividades seu filho terá a oportunidade de melhorar as habilidades de leitura.

Acrescentamos ainda que a participação nas atividades não acarretará nenhuma despesa para os participantes ou seus responsáveis, que a identidade dos participantes será mantida em sigilo e que as atividades acontecerão durante o período das aulas de Língua portuguesa, sendo voluntária a autorização para uso dos dados na pesquisa. Feitos esses esclarecimentos quanto a natureza e o objetivo deste trabalho, pedimos que autorize seu/sua filho (a) a participar da pesquisa, para isso assine a autorização abaixo.

AUTORIZAÇÃO

Com base nas orientações fornecidas e considerando a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação do (a) aluno (a) _____ na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Marabá-Pará, _____ de agosto de 2017.

(Assinatura e RG do responsável legal pelo aluno)

ELIS REGINA COSTA
Pesquisadora responsável

APÊNDICE 3: SÍNTESE DAS AULAS

SÍNTESE DAS AULAS				
C. H	OBRA	ETAPAS	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	OBJETIVO
AULAS: 05	PEDRO PEDROCA NA AMAZÔNIA (Vânia Ribeiro de Andrade)	INTRODUÇÃO	<p>*Apresentação da autora e da obra: foi destacado que a autora mora aqui em Marabá e que a obra estava ambientada nos arredores de nossa cidade.</p> <p>* Realizada apresentação física da obra, destacando as imagens da capa, as cores, a organização dos capítulos, as ilustração que abrem cada capítulo e as bordas de cada página que lembra a cerâmica marajoara.</p>	<p>*Conhecer um autor da região;</p> <p>*Conhecer a obra fisicamente;</p> <p>*Criar expectativa sobre o conteúdo da obra.</p>
		MOTIVAÇÃO	<p>* Realizamos a leitura do prefácio da obra onde é feita uma apresentação do personagem e discutimos algumas semelhanças e diferenças entre a vida do personagem e a dos alunos: as responsabilidades que o personagem tem em casa, a forma como é apegado à tecnologia, principalmente celular e internet.</p>	<p>* Motivar para a leitura da obra</p> <p>Identificar-se com o protagonista;</p>
		LEITURA	<p>Tempo: 02 aulas.</p> <p>*Realizada a leitura silenciosa dos três primeiros capítulos;</p> <p>*Solicitado aos alunos que opinassem sobre o início da obra, e se queriam continuar a leitura, e por último, como imaginavam que seria a continuação da história.</p> <p>*Leitura em casa dos capítulos quatro, cinco e seis</p>	<p>*Promover o contato dos alunos com o texto literário;</p> <p>*Dar espaço ao aluno para expressar seus sentimentos e opinião sobre a obra lida;</p> <p>*Criar expectativas sobre a leitura;</p>
			<p>Intervalo: (01 aula)</p> <p>*Apresentadas imagens no computador sobre elementos típicos da cultura indígena: alimentos, vestuário, pinturas, danças, armas, músicas, etc. a partir dos quais discutimos sobre a cultura indígena.</p> <p>*Na sequência foi apresentado o texto <i>Cinco equívocos sobre cultura indígena</i>, a partir do qual fomos discutindo sobre a visão tradicional e a atual do índio.</p> <p>*Em sala foi solicitado aos alunos que, em conjunto e oralmente, realizassem uma sinopse dos capítulos lidos em casa. Ninguém relatou ter dificuldades na leitura.</p>	<p>*Ajustar suas expectativas em função da leitura já realizada;</p> <p>*Fazer inferências.</p>
		<p>Tempo: 02 aulas</p> <p>* Os alunos forma questionados sobre o que achavam da forma como Pedro estava lidado com as descobertas de sua aventura na Amazônia e como eles se sentiriam se estivesse no lugar de Pedro.</p> <p>* Realizada a leitura dos capítulos sete ao dez.</p> <p>*Novamente os alunos foram convidados a se expressar sobre a leitura.</p>		

		INTERPRETAÇÃO	<p>Nesse momento foi discutida algumas questões com os alunos e fomos retomando partes do texto para confrontar os pontos de vista. Alguns dos questionamentos levantados foram:</p> <p>_ Apesar da distância dos grandes centros industrializados do país, será que o povo da vila (metáfora da Amazônia) está totalmente isolado? Observe o estilo de vida, alimentação, vestuário, nomes e características físicas dos personagens.</p> <p>_ Pedro é um jovem moderno, sonhador e que se encantou com as coisas que descobriu na Amazônia (o conhecimento que o povo indígena tem sobre o poder medicinal das plantas, a possibilidade de riqueza por meio da extração mineral). Mas será que Pedro é diferente das pessoas que vieram à Amazônia só para explorar, sem nada, ou quase nada deixar em troca?</p> <p>_ Para o povo da vila, o capelobo é real. E apesar do perigo que representa, o povo da vila tem por ele muito respeito. Qual a posição de Pedro em relação a tudo isso?</p> <p>_ Os alunos escreveram uma carta para a escritora falando de seus pontos de vista e opiniões sobre a obra.</p>	<p>*Construir um sentido conjunto para leitura;</p> <p>*Aprofundar a compreensão sobre a obra.</p> <p>Relacionar a obra com a realidade Amazônica;</p>
C. H	OBRA	ETA PAS	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	OBJETIVO
AULAS: 03	ACAUÃ (Inglês de Sousa)	MOTIVAÇÃO	<p>*Conversa sobre os mistérios da Amazônia com foco no canto dos pássaros noturnos, considerado prenuncio de coisas ruins: morte, seca,</p> <p>*Apresentação de vídeos com a lenda da coruja branca (rasga mortalha); outro do acauã cantando na natureza; audição da música <i>Acauã</i> de Luís Gonzaga.</p>	<p>*Contextualizar e motivar para a leitura do conto;</p> <p>*Levantar conhecimentos prévios sobre a lenda</p>
		INTRODUÇÃO	<p>*Os alunos ficaram sabendo que o autor é de Óbidos, no Pará, e conheceram o livro <i>Contos Amazônicos</i> quando comentei sobre os demais contos que compõe a obra.</p> <p>*Realizada previsões a partir do título sobre o conteúdo do conto</p>	<p>*Conhecer o autor e a obra;</p> <p>*Motivar para outras leituras.</p>
		LEITURA	<p>*Leitura guiada da primeira parte do conto por meio da estratégia de antecipação e simplificação para ajudar os alunos a formar imagens; e leitura silenciosa do restante do conto.</p> <p>*Anotar dúvidas (vocabulário e compressão) e destacar trechos interessantes para socialização.</p>	<p>*Compreender e fruir a leitura;</p> <p>*Usar estratégias de leitura: destacar, anotar, parafrasear;</p>
		INTERPRETAÇÃO	<p>Depois de concluir a leitura, os alunos foram convidados a dar sua opinião sobre o conto, falar das partes que mais gostaram e dizer o que sentiram, que emoções o texto provocou neles e sobre os sentidos possíveis do final;</p> <p>*Realizada discussão de questões relevantes para compreensão do texto: a fé das pessoas em seres fantásticos, identificação física e psicológica entre as duas personagens femininas, a relação de presa e predador entre a cobra e o acauã, a presença dos seres fantásticos no texto, a relação de intertextualidade com o mito da medusa, observação de recursos linguísticos, a organização temporal do texto, etc.</p> <p>*Feita a comparação ente esse conto e <i>Pedro Pedrocá na Amazônia</i>.</p> <p>*Produção e socialização de texto dizendo o que aconteceu com Vitória dez anos depois da cena ocorrida na igreja</p>	<p>*Conscientizar sobre o caráter polissêmico do texto literário;</p> <p>*Discutir sobre o texto;</p> <p>*Observar os recursos linguísticos usados para criar o clima fantástico e poético no texto;</p> <p>*Verificar como o fantástico está no cotidiano das pessoas.</p>

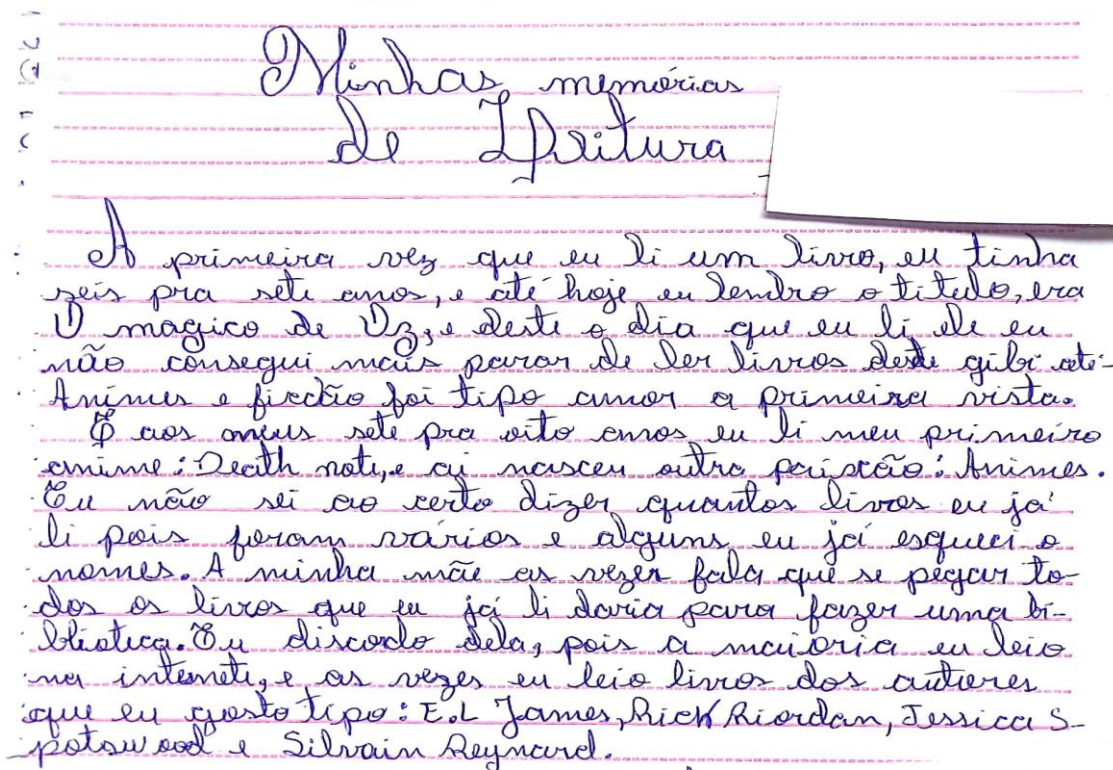
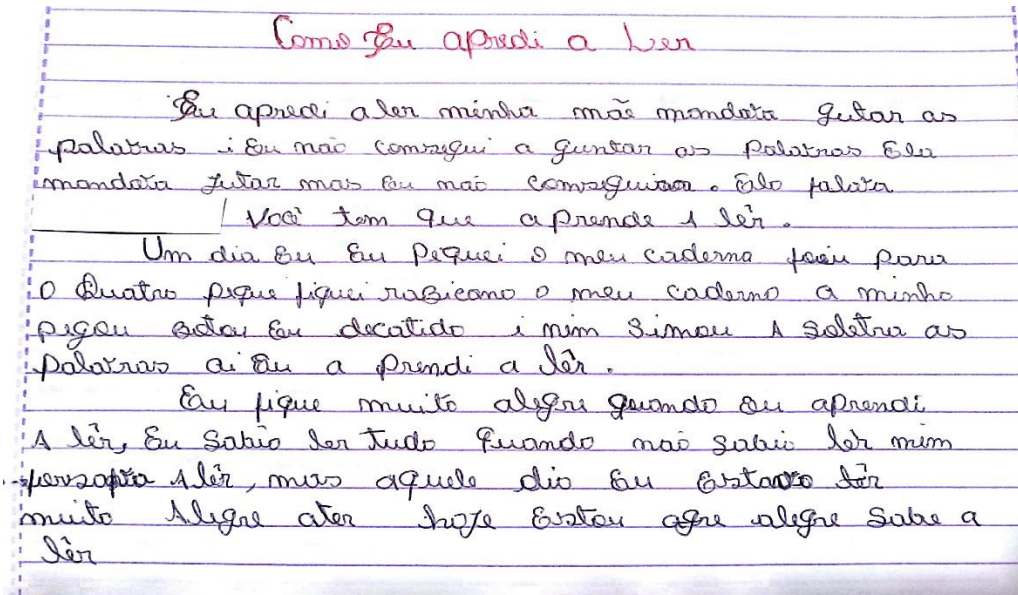
C. H	OBRA	ETA PAS	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	OBJETIVO
AULAS: 02	FLOR, TELEFONE, MOÇA (Carlos Drummond de Andrade)	MOTIVAÇÃO	*Dinâmica <i>O que levar numa viagem</i> . A partir da dinâmica buscou-se evidenciar que o que é importante para uma pessoa pode ser insignificante para outra.	*Motivar para a leitura da obra; *Conscientizar sobre a relatividade da ideia de importante.
		INTRODUÇÃO	*Os alunos foram lembrados de que já tinham conhecido o autor em nosso primeiro encontro. Apresentei a obra de onde o poema foi tirado, uma seleção de contos organizada por Bráulio Tavares. Mencionei alguns contos de outros autores presentes nessa coleção.	*Conhecer a obra e o autor do conto a ser lido.
		LEITURA	*Realizada a leitura silenciosa do texto; *Feita anotações e destaques sobre as partes interessantes do texto.	*Ler e compreender o texto;
		INTERPRETAÇÃO	Comentar as impressões iniciais sobre o texto: o que acharam do costumes da moça de passear no cemitério, como se sentiriam no lugar dela, como resolveriam o problema como o morto e, será que era um morto? E o que tinham achado da mistura entre fantástico e humor, e do final da história? *Entregue questões para discussão em grupo. *Cada grupo apresentou sua conclusão sobre as questões a partir de sua consulta ao texto. Entre as questões foi explorado o cenário, o tempo, as estratégias do narrador para dar veracidade a história e a inércia da personagem principal para resolver seus problemas. * Realizada a comparação entre o fantástico presente nessa obra e nas obras lidas anteriormente. *Feita a relação com a dinâmica <i>O que levar na viagem</i> . *No final foi realizada a leitura do conto pela professora.	*Refletir sobre o texto. *Despertar a imaginação; *Trabalhar com o texto e fazer inferências; *Respeitar os direitos do texto *Observar como o fantástico surge no cotidiano; *Ressaltar a estratégia do narrado para dar veracidade a história;
C. H	OBRA	ETA PAS	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	OBJETIVO
AULAS: 02	RIO ABAIXO, RIO ACIMA (Marina Colasanti)	MOTIVAÇÃO	E com um provérbio disse tudo. *Conversamos sobre a importância dos provérbios. Relembramos alguns e contextualizamos situações de usos. Divisão da turma em quatro grupos e distribuído um provérbio para cada grupo contextualizar uma situação de uso, pesquisar no celular a origem do provérbio, preparar um cartaz e socializar com a turma. Os provérbios foram os seguintes: <i>Lobo em pele de cordeiro</i> ; <i>Santinha do pau oco</i> ; <i>Presente de grego</i> ; <i>Toque de Midas</i> .	*Garantir que os alunos conheçam a história o rei Midas e o episódio sobre o Cavalo de Tróia; *Conhecer a riqueza dos provérbios.
		INTRODUÇÃO	Destacada a linguagem poética que marca a escrita dessa autora, a estrutura e clima semelhante ao de contos de fadas. Ressaltada a ilustração, o desenho esmaecido em segundo plano na capa, as cores usadas, a sinopse e informação da orelha, o título de alguns contos. Realizada previsões a partir do título do conto escolhido para leitura.	*Despertar o interesse do aluno por outras histórias da autora; *Imaginar o conteúdo da história.
		LEITURA	*Realizada a leitura silenciosa do texto.	*Ler e compreender o texto; *Observar o estilo da autora;

		INTERPRETAÇÃO	<p>Realizados comentários sobre as impressões que tiveram da obra, compararam sua previsão inicial com o que leram no texto.</p> <p>*Apresentado de roteiro de questões para discussão em grupo e socialização, respostas apenas oral.</p> <p>*Entregue aos alunos algumas questões para que respondessem individualmente e por escrito</p> <p>*As questões respondidas individualmente foram submetidas ao aval da turma, para que construísem um sentido conjunto. As questões tratavam de aspectos como a estrutura do texto, a identificação do tema; a relação entre o título e a história contada, as vozes que compõem a trama e as relações de intertextualidade com o mito do rei Midas e com o episódio da Ilíada acerca do Cavalo de Tróia e com a bíblia.</p>	<p>*Diferenciar autor e narrador;</p> <p>*Realizar inferências e entender melhor o texto;</p> <p>*Reconhecer os discursos que atravessam o texto;</p> <p>*Estabelecer relações de intertextualidade;</p> <p>*conhecer outra forma de fantástico (o maravilhoso).</p>
C. H	OBRA	ETA PAS	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	OBJETIVO
AULAS: 02	AS FORMIGAS (Lygia Fagundes Telles)	MOTIVAÇÃO	*Realizada apresentação em slide de obras de Marcelo Grassmann, a partir das quais foram destacadas algumas características do estilo desse autor, como a recorrência a atmosfera medieval, cavaleiros, damas, monstros, e a forma imprecisa dos traços que definem essas figuras.	*Perceber na obra de Marcelo Grassmann a referência à um universo fantástico;
		INTRODUÇÃO	*Feita a apresentação de um vídeo da autora falando de sua obra e depois apresentada aos alunos a obra da qual o conto faz parte.	*Conhecer a autora e a obra.
		LEITURA	*Orientação aos alunos para realizar a leitura silenciosa, destacando dúvidas e trechos que achassem interessantes.	*Ler e compreender o conto de Lygia F. Telles;
		INTERPRETAÇÃO	<p>*Entregue roteiro de perguntas para discussão em grupo e socialização posterior com toda a classe.</p> <p>*As questões do roteiro foram discutidas com a participação dos grupos e negociado um sentido para o texto. As questões presentes no roteiro privilegiavam aspectos como: a confiabilidade do narrador; a impressão que a narradora teve do sobrado e da sua dona, a metamorfose do anão, as formigas e suas características fabulosas; a relação da narradora com a obra de Grassmann, a situação social das jovens, a ideia de circularidade da narrativa, etc.</p> <p>*Depois da discussão foi realizada a leitura do conto pela professora.</p>	<p>*Ampliar a compreensão da obra e construir um sentido com a classe;</p> <p>Ampliar habilidade de trabalhar com o texto.</p> <p>*Identificar se o narrador é confiável;</p> <p>Relacionar o universo fantástico das obras de Grassmann ao conto <i>As formigas</i>.</p>
C. H	OBRA	ETA PAS	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	OBJETIVO
AULAS: 04	O RETRATO OVAL (Edgar Allan Poe)	MOTIVAÇÃO	<p>*Conversamos sobre os filmes que provocam medo, suspense, ficção científica. Depois assistimos dois vídeos com animação dos contos <i>O poço e o pêndulo</i> e <i>O coração delator</i>.</p> <p>*Discussão sobre o que provoca emoção no texto.</p>	<p>*Motivar para a leitura;</p> <p>*Reconhecer a função do suspense nesse tipo de narrativa.</p>

		INTRODUÇÃO	<p>*Apresentado o autor, destacando o fato de que é um dos mais representativos autores da literatura de temática sobrenatural, tendo seu estilo influenciado tanto o cinema quanto o teatro e a televisão.</p> <p>*Lido o primeiro parágrafo do conto <i>O gato preto</i> destacando textualmente o clima de suspense que é marca do autor.</p> <p>*Apresentada a obra (ilustração, cores e paratextos) em que estava o conto a ser lido, <i>O retrato oval</i>, e solicitado aos alunos que, a partir do título e do que sabiam sobre o autor, que registrassem suas expectativas sobre o conteúdo da história a ser lida.</p>	<p>*Conhecer a importância e a influência de Poe na literatura e em outras artes</p> <p>*Realizar previsões sobre o texto.</p>
		LEITURA	<p>*Os parágrafos iniciais do conto foi lido pela professora em voz alta. Em seguida os alunos fizeram novas previsões, agora sobre o motivo do castelo estar abandonado e na sequência, realizaram a leitura silenciosa do restante do conto.</p>	<p>* Ler o texto e fazer previsões;</p> <p>*Ajustar as previsões à leitura já realizada;</p>
		INTERPRETAÇÃO	<p>*A leitura foi retomada e, a partir do conhecimento sobre o gênero, destacamos possibilidade de perguntas a ser feitas ao texto: como o narrador estava e doente e delirando, será que realmente as coisas são como ele contou: o castelo, os quadros na parede? E o livro, realmente existia? Se existia, contava a história que tinha acontecido ou era ficção?</p> <p>*Entregue aos alunos três questões para que trabalhassem com o texto e tentasse se aproximar do estilo do autor.</p> <p>*Realizada discussão das duas perguntas, socializado e explicados os finais alternativos escritos para a história;</p> <p>*A partir dos desenhos produzidos na aula de Arte foi discutida a importância do cenário e das cores na narrativa fantástica.</p> <p>*Feita a comparação entre o cenário desse conto e o conto <i>As formigas</i> de Lygia Fagundes Telles.</p> <p>*Realizada a comparação entre diferentes traduções da obra e uma adaptação.</p>	<p>* Ler e compreender um conto de Edgar Allan Poe;</p> <p>*Aprender a questionar um texto</p> <p>*Construir uma interpretação conjunta para o texto;</p> <p>*Observar o estilo do autor;</p> <p>*Perceber polissemia do texto;</p> <p>*Compara o efeito do cenário com o de outro conto.</p>

ANEXOS

ANEXO 01: MEMORIAL DE LEITURA



Título - minha memórias de leitura.

A minha memórias de leitura é muito bom. Eu com 6 anos de idade já sabia ler muito. Meu pai mim ajudou muito a ler. Quando eu era criança era muito ruim saber que tinha muito livro pra mim ler, mais eu não sabia mais eu aprendeu muito com a imagem do livro que o meu ajudou muito. Quando eu entendi a ler foi muito importante para mim porque eu não sabia com meus livros na minha memórias. Eu hoje sou com a minha leitura vai me faz muito bom mais eu ainda ~~de~~ tenho muito para aprender na vida com a leitura vai me ajuda ainda. Eu sei que a leitura vai ser muito importante para mim lá no futuro. Como pra mim seremos sem trabalho para ser ~~uma~~ uma pessoa na vida.

Português

Memórias De Leitura

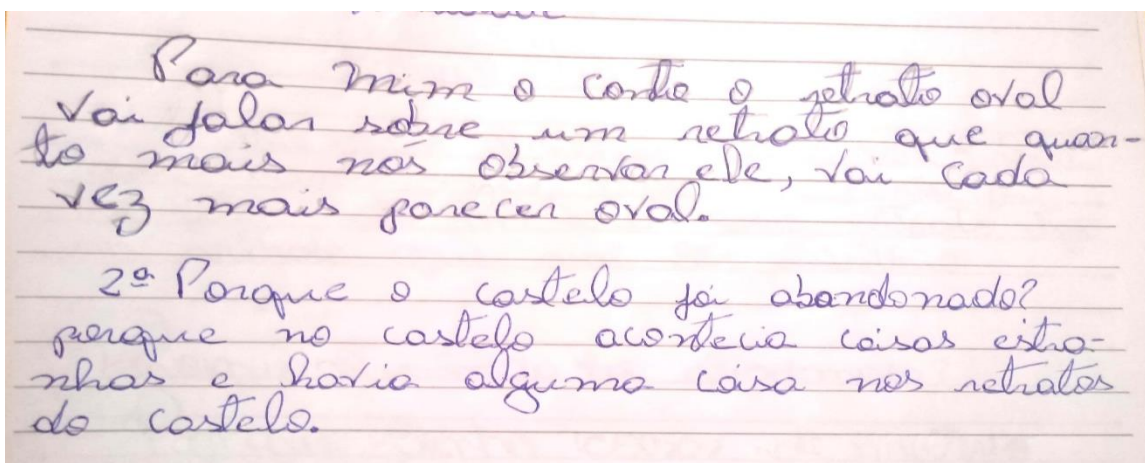
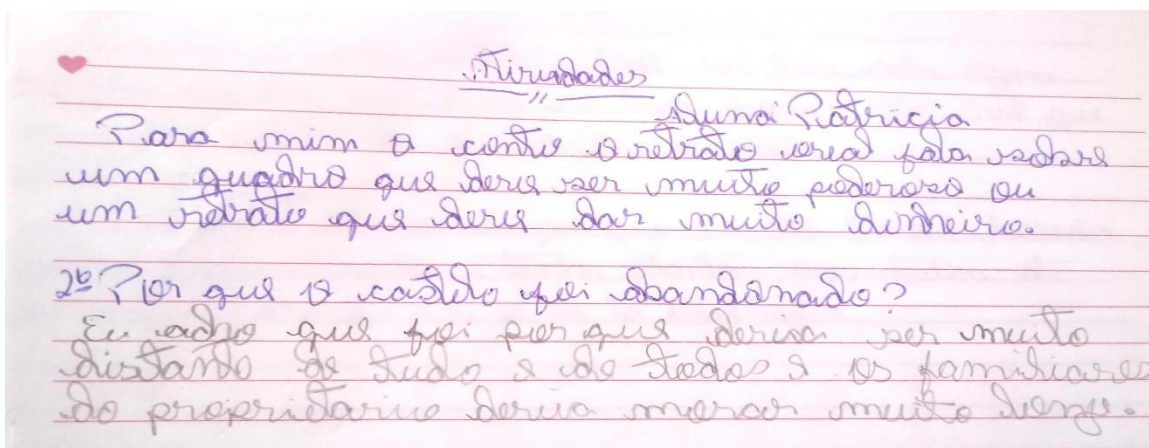
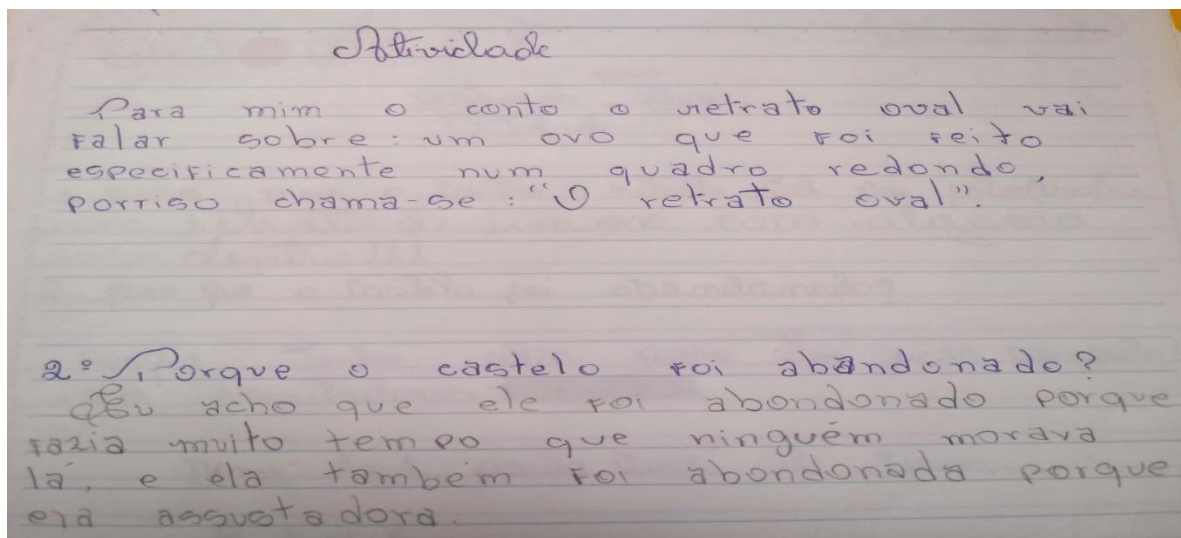
A Minha Leitura

A minha leitura era muito ruim, porque eu quase não sabia ler. Eu estava perdida no mundo passando pela rua e não sabia o que estava escrito nas coisas. Até que eu estava na casa do meu avô e ele mostrou eu ler um livro pra ele e eu disse que não sabia ler, ele disse:

— Eu vou lhe ensinar!

Ele pegou um livro e mim ensinou eu aprendi a ler rapidamente. A minha mãe perguntou que ele ensinou a ler, eu respondi que foi ele e eu cheguei ao mundo de outro jeito.

ANEXO 02: PREVISÕES DE LEITURA



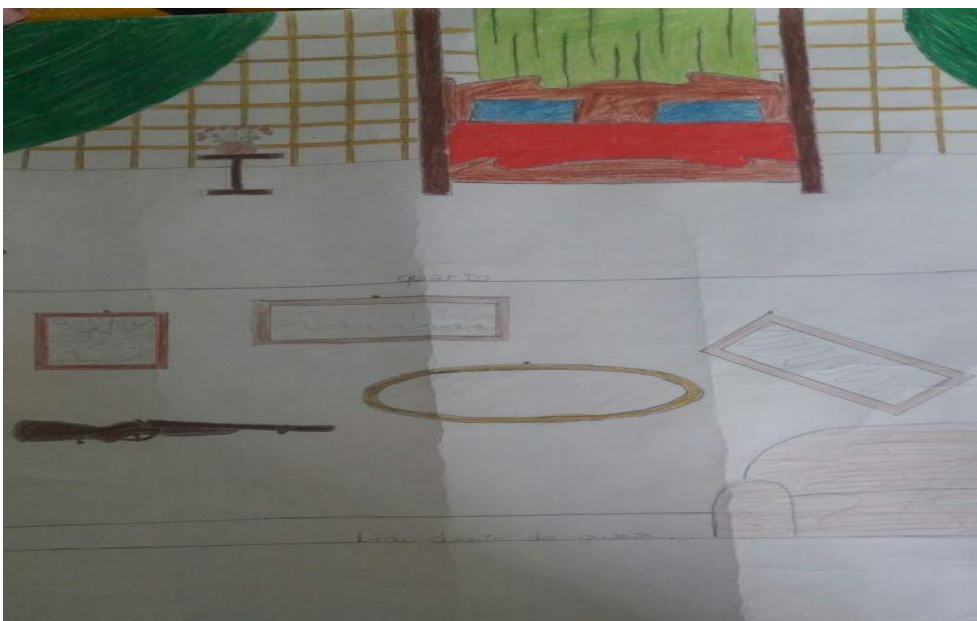
ANEXO 03: DESENHOS

Cenário dos contos *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe e *As formigas*, de Lygia Fagundes Telles.

A frente do castelo e do sobrado.



Os quartos



ANEXO 04: RESENHAS

Resenha 01

"O que eu achei da História de Pedro e Pedra"

Eu escolhi essa história por que ela é muito interessante das que eu li essa foi a que eu mais me interessei. Para si, a história foi escrita pela Vânia Ribeiro de Andrade.

A história fala sobre Pedro que foi na Amazônia com seu pai para se aproximar mais de seu pai que tinha feito muito tempo que eles não se falava e Pedro ficou muito desanimado com a separação dos pais ele não gostava da nova mulher de seu pai. Essa história é fantástica por que fala sobre a aproximação do pai e do filho que ele faz uma viagem só pra se aproximar mais acontece uma tragédia com eles o Jatimbo que eles estava caia.

Ele fez dois amigos que era Jamilso e Jomida eles virio machados por que eles queria não ser por falta de espaço não por que eles gostava realmente. O reconhecimento medicinas que eles tem não as plantas que tem lá eles não tem reconhecimento medicinas cientista.

ao ler essa história me senti muito emocionada por que Pedro fez a viagem pra se aproxima de seu pai isso é muito lindo no final.

Resenha 02

Relembrando a história

Eu escolhi o texto "Acauã" do autor "Ingles de Sousa".

O texto fala sobre um homem que foi caçar e encontrou uma bebê em um rio numa noite escura sem ninguém por perto. O homem levou a criança para casa e cuidou dela como se fosse uma filha e criou junto com a sua filha de sangue. Elas cresceram e coisas estranhas começaram acontecer com as duas filhas. A filha adotiva ficou como se fosse uma cobra e a filha de sangue virou um passarinho, o Acauã.

O que me chamou a atenção foi o jeito sombrio do texto e o final.

O narrador era supersticioso porque o jeito que ele falou da noite, a floresta com barulhos estranhos, as garotas que viraram cobra e passarinho.

A história do "Acauã" me faz lembrar do filme "O Chamado" porque no filme se escutasse a somaria falando do morriam e no Acauã se escutasse o canto dele morriam.

No final da história eu gostei porque dá um suspense, nós não sabe mas sabe vai acontecer, que acaba criando várias finais para continuar a história.

Resenha 03

RELEMBRANDO UM CONTO

Eu escolhi a história "Flor, Telefone, Meça" porque eu acho mais interessante, com mais suspense e mais assustadora. Essa obra foi escrita por Carlos Drummond de Andrade.

A história fala sobre uma meça que mora em frente ao cemitério, um dia ela foi até o cemitério para passear e pegou uma flor de um túmulo, não sabe ela que essa pequena flor iria fazer falta ao morto, quando a meça chega em casa o telefone toca, a meça atende e uma vez fala "Ligou-me a minha flor", liga varias vezes, a meça fica atordoada e busca informação para saber quem foi sepultado ali, até que a meça resolve ~~des~~ morrer por para o túmulo.

Essa história acontece uma coisa sobrenatural, como é que uma pessoa que já morreu vai ligar para um vivo?

Algumas palavras assustam muito.

O narrador que ouviu de uma amiga, conta essa história com certeza que aconteceu.

No final a meça morreu. Eu achei muito triste queria que a meça não morresse logo.

Resenha 04

Rio Abaixo, Rio acima

Eu escolhi esse conto da autora Marina Colassanti por que fala muito sobre o ser humano ser muito ganancioso.

O texto começa com um acontecimento fantástico diz que um deus está suado depois de uma caçada ~~de~~ ele toma banho em um rio e em agradecimento ele transforma seu suor em ouro.

Enquanto o ouro escorria pela água as lavadeiras gritam, e não demorou muito, o rio já estava represado.

Essa história aconteceu numa vila e numa floresta.

E o narrador, é um cara incrível, como ele fez a ~~história~~ história, mostrando como o ser humano é tão ganancioso.

Eu achei tão incrível como o narrador fala sobre a natureza. Sobre os peixes, a garça e as flores.

Resenha 05

As Formigas

Lúcia Fogaundes Telles

Eu li esta obra porque ela é muito interessante e
 bonita e também gostei de alguns personagens dessa
 história que foi Lúcia Fogaundes Telles que foi a autora da
 obra.

Esta obra ~~de Lúcia Fogaundes Telles~~ tem muitas partes interes-
 santes, como a parte que eles chegam e dormem para o dia
 e acham bem sinistra o lugar mas de mesma feita entram
 e quando entram acham ainda mais sinistra é interessante como
 também observamos a dona da casa que não se preocupam
 de nenhuma parte de que a mulher estava vestindo

a maneira da mulher a forma de falar como ela
 tudo na boca é muito difícil de ouvir.

o narrador dessas histórias ele conta tudo o que ele não
 pergunta muito só ele toda hora com o dia dele e o
 que ele brava com ele. Isso conta com ele e com o dia
 não ele morava em um lugar muito difícil de achar
 a casa era sinistra mais ele me contou ele o que
 final dessas histórias foi mais ou menos mais Fogaundes
 Boa

Resenha 06

A História que eu li

Eu escolhi esta obra porque ela me chamou a atenção pelo mistério do castelo, porque ele estava abandonado? descobri no quando li o texto "Retrato oval". O autor contista, poeta, editor Edgar Allan Poe. Nasceu em 1809 na cidade de Boston.

Essa história fala de dois viajantes e um deles havia se ferido na perna e outro que era Pedro o criado que havia encontrado um castelo abandonado e como o seu senhor tinha se ferido eles ia passar a noite no castelo. O castelo era cheio de quadros de todos os tamanhos e formas e tapetes nas paredes e o senhor que estava observando as obras de arte encontra uma obra cujo formato era oval e nele estava a pintura de uma mulher.

Essa história é fantástica pois no texto fala a história da obra de uma mulher que tinha se casado, e seu marido era pintor ele pintou um quadro dela e ela cada vez mais ela ficava pálida, parecia cada vez mais doente e no final do texto ela morreu. Além disso, a descrição do castelo:

Sombrio, escuro, tudo estava empoeirado estava ser cada personagem, isso ajuda a criar um clima de mistério. O narrador não me parecia muito convincente porque a história da história estava doente então não se pode convencer me que ele diz.

O final desta história é bem triste porque o casal morreu de repente.