



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ELIANE BARBOSA TAVEIRA

**UMA VIAGEM NOS CONTOS FANTÁSTICOS DE EDGAR ALLAN POE:
PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA TURMAS DE 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

FORTALEZA – CEARÁ

2021

ELIANE BARBOSA TAVEIRA

UMA VIAGEM NOS CONTOS FANTÁSTICOS DE EDGAR ALLAN POE: PROPOSTA
DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA TURMAS DE 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sarah Diva da Silva Ipiranga.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Taveira, Eliane Barbosa.

Uma viagem nos contos fantásticos de Edgar Allan Poe: proposta de letramento literário para turmas de 9º ano do ensino fundamental [recurso eletrônico] / Eliane Barbosa Taveira. - 2021.
118 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional - Profissional, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof.^a Dra. Sarah Diva da Silva Ipiranga..

1. Letramento literário. Leitura significativa. Fantástico.. I. Título.

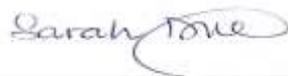
ELIANE BARBOSA TAVEIRA

UMA VIAGEM NOS CONTOS FANTÁSTICOS DE EDGAR ALLAN POE: PROPOSTA
DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA TURMAS DE 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Aprovada em: 17 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Sarah Diva da Silva Ipiranga (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.^a Dr.^a Maria Isaura Rodrigues Pinto
Universidade de Estadual do Ceará – UERJ



Prof.^a Dr.^a Regina Cláudia Pinheiro
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos meus dois alicerces, meus (pais): Severino e Iracilda.

Ao meu esposo, pelo cuidado e incentivo para que eu buscasse uma pós-graduação.

Aos meus irmãos, por toda a torcida e vibrações positivas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo amor e cuidado imensuráveis. Gratidão por me guiar em todos os passos e por me mostrar que tudo é no seu tempo. A certeza desse amor me fez descobrir uma força que eu não sabia que possuía.

Aos meus alicerces, minhas bússolas, meu porto seguro, meus amados pais, Severino e Iracilda, por me preencherem de tudo o que o dinheiro não compra: princípios, amor incondicional, cuidado, paciência, resiliência e fé.

Ao meu amado esposo e companheiro, Cícero Lima, por sempre acreditar no meu potencial e me incentivar a voltar para a universidade.

Aos meus irmãos, Luciana, Luciano, Cícero e Helena, por nossa linda união, pelas partilhas e pela torcida.

Aos meus colegas do mestrado, nossa eterna turma VI, pelo companheirismo inigualável, pelas partilhas e por todos os aprendizados construídos em conjunto.

Ao programa PROFLETRAS, pela oportunidade de voltar à universidade e de melhorar minha prática.

À CAPES, pelo apoio para que o Profletras funcione com excelência.

Aos professores incríveis que compõem o Profletras na Universidade Estadual do Ceará: minha gratidão por todos os conhecimentos compartilhados.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sarah Diva da Silva Ipiranga, minha eterna gratidão. Agradeço pela calma, pela atenção, pelo cuidado durante todo o processo, pelas observações sempre tão coerentes, por validar as minhas ideias e por me ajudar a melhorá-las. Mesmo sendo um processo difícil, suas contribuições fizeram com que esse período tenha sido mais leve.

“Faça o teu melhor, na condição que você tem,
enquanto você não tem condições melhores,
para fazer melhor ainda”.

(Mário Sérgio Cortella)

RESUMO

O ensino de literatura na educação básica tem sido motivo de inquietações e debates entre os professores de Língua Portuguesa. A partir de uma reflexão sobre a educação literária nessa etapa educacional, esta pesquisa tem como objetivo promover o letramento literário através de proposta de intervenção, com vistas à formação do leitor literário, a partir da leitura significativa de três contos fantásticos, “O gato preto”, “O barril de *Amontillado*” e “O retrato oval”, de Edgar Allan Poe, em turmas de 9º ano do ensino fundamental. A escolha pelo escritor Edgar Allan Poe deve-se ao fato de as obras do contista possuírem características atemporais e atraírem a curiosidade de leitores jovens, principalmente por serem dotadas de mistério, suspense e terror psicológico, além da importância de os alunos terem contato com escritas literárias mais complexas e de outros países. O embasamento teórico dessa pesquisa ancora-se nas contribuições de Mendoza (2004), Cosson (2006), Petit (2008) e Colomer (2007), autores que apresentam tanto estudos quanto propostas de como a literatura deve ser concebida e trabalhada em sala de aula de forma significativa e prazerosa. Somado às contribuições dos teóricos citados, a pesquisa contextualiza as acepções de leitura propostas por Bauerlein (2011), as contribuições de Cortázar (1999) e Gotlib (2006) sobre o gênero conto e as contribuições de Todorov (2017) sobre a literatura fantástica. Para o desenvolvimento da pesquisa, consideram-se como pressupostos teóricos e orientações procedimentais a pesquisa-ação, caracterizada como um tipo de metodologia que envolve uma efetiva participação do pesquisador e dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Como aporte teórico e metodológico, apoiamos-nos nas contribuições de Cosson e Mendoza para a promoção do letramento literário em sala de aula, com o desenvolvimento da sequência básica e dos círculos de literatura. Portanto, o foco deste trabalho é o desenvolvimento da leitura literária em sala de aula como um momento de deleite, mas também de múltiplos aprendizados. Esses aprendizados são construídos, refletidos e constatados através de sequências didáticas que aguçam a curiosidade e o empenho dos discentes para o entendimento da importância do texto literário através da leitura.

Palavras-chave: Letramento literário. Leitura significativa. Fantástico.

ABSTRACT

The teaching of literature in basic education has been a matter of discussion and debate among Portuguese Language teachers. From a reflection about literary education in basic education, this research aims to promote literary literacy through an intervention proposal, intending to form literary readers, starting with the meaningful reading of three fantastic tales, "The Black Cat", "The Cask of Amontillado" and "The Oval Portrait", by Edgar Allan Poe, in 9th grade classes of Elementary School. Edgar Allan Poe was chosen because his works have timeless characteristics and catch the curiosity of young readers, mainly because they are full of mystery, thriller and psychological horror, besides the importance of students having contact with more complex literary writings and from other countries. The theoretical foundation of this research is based on the contributions of Mendoza (2004), Cosson (2006), Colomer (2007) and Petit (2008) for understanding that these authors present both studies and proposals of how literature should be conceived and worked in the classroom in a meaningful and pleasurable way. Added to the contributions of the mentioned authors, the research contextualizes the reading conceptions proposed by Bauerlein (2011), the contributions of Cortázar (1999) and Gotlib (2006) about the tale genre and the contributions of Todorov (2017) about the fantastic literature. For the development of the research, one considers as theoretical assumptions and procedural guidelines the action research, since it is characterized as a kind of methodology that involves an effective participation of the researcher and the subjects involved in the research. As theoretical and methodological basis, we relied on the contributions of Cosson and Mendoza for the promotion of literary literacy in the classroom, with the use of the basic sequence and literature circles. Therefore, the focus of this work is the development of literary reading in the classroom as a moment of delight, and also of multiple learnings. These learnings are built, reflected and verified through didactic sequences that heighten the students' curiosity and effort towards the understanding of the literary text's importance through reading.

Keywords: Literary literacy. Meaningful reading. Fantastic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Os módulos, seus conteúdos e carga horária.....	58
Quadro 2 –	Características do conto e do fantástico.....	67
Quadro 3 –	Quem foi Edgar Allan Poe.....	69
Quadro 4 –	Superstições e seus significados.....	74
Quadro 5 –	Sete curiosidades sobre a vida de Edgar Allan Poe.....	75
Quadro 6 –	Elementos estruturais do conto “O gato preto”	77
Quadro 7 –	Características do gênero fantástico no conto “O gato preto”	79
Quadro 8 –	Atividade comparativa.....	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Filme <i>Harry Potter</i>.....	65
Figura 2 – Filme <i>O senhor dos Anéis</i>.....	65
Figura 3 – Filme <i>Avatar</i>.....	66
Figura 4 – Filme <i>As crônicas de Nárnia</i>.....	66
Figura 5 – Edgar Allan Poe.....	69
Figura 6 – Passar embaixo de uma escada.....	72
Figura 7 – Sexta-feira treze.....	72
Figura 8 – Gato preto.....	73
Figura 9 – Paginário literário de Laranjeiras - Rua General Glicério, Rio de Janeiro, 2014.....	94
Figura 10 – “O retrato oval”: o narrador-personagem.....	98
Figura 11 – “O retrato oval”: o narrador-observador.....	98

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	LEITURA, LETRAMENTO E O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	19
2.1	Leitura e letramento(s).....	19
2.2	Ensino de literatura e letramento literário	24
2.2.1	A sequência básica do letramento literário.....	28
2.2.2	Círculos de literatura.....	31
2.3	Leitura significativa e formação do leitor literário.....	34
2.4	A BNCC e o ensino de literatura na educação básica.....	37
3	O GÊNERO CONTO.....	40
3.1	O gênero fantástico.....	42
3.2	Edgar allan poe e o fantástico.....	47
3.2.1	Três contos fantásticos de Edgar Allan Poe.....	50
4	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	55
4.1	Tipo de pesquisa.....	55
4.2	Universo e amostra.....	56
4.3	Sequência de ações a serem realizadas.....	57
5	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES.....	63
5.1	Módulo 1 - O gênero fantástico, Edgar Allan Poe e sua obra (3	
	AULAS - 150 minutos)	63
5.2	Módulo 2 - Conto “O gato preto” - Leitura e Formação Literária (5	
	AULAS - 250 minutos)	71
5.3	Módulo 3 - Conto “O barril de <i>Amontillado</i>” - Leitura e Formação	
	Literária (4 AULAS - 200 minutos)	84
5.4	Módulo 4 - Conto “O retrato oval” - Um convite à ludicidade (4	
	AULAS - 200 minutos)	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	105
	ANEXO A - “O GATO PRETO”	107
	ANEXO B - “O BARRIL DE AMONTILLADO”	112
	ANEXO C - “O RETRATO OVAL”	116

1 INTRODUÇÃO

O ensino de literatura nas escolas é, frequentemente, motivo de inquietações e debates entre os professores de Língua Portuguesa. Especificamente no ensino fundamental, a literatura tem sido, muitas vezes, limitada à apresentação superficial de gêneros textuais, uma vez que não é uma disciplina autônoma e sim inserida no Componente de Língua Portuguesa. Esse lugar não definido acaba justificando a inclusão de textos literários no conjunto de atividades, exemplificados em sua grande maioria no final de cada seção do livro didático através de excertos de obras consagradas da literatura brasileira e/ou de outros países.

No entanto, boa parte das escolas já desenvolve um projeto de leitura que inclui os livros paradidáticos no cotidiano escolar, e é nesse processo que podemos encontrar um trabalho mais efetivo com a literatura. Com relação a esses paradidáticos, o processo de escolha das obras literárias indicadas para cada etapa escolar é determinado através do PNLD (Plano Nacional do Livro e do Material Didático) e os livros são escolhidos pelos professores de Língua Portuguesa com base em uma lista prévia de compêndios fornecida às escolas. Neste processo de escolha, os “consumidores” finais desses livros, os alunos, não participam, o que de certa forma influencia no momento em que tais obras são trabalhadas em sala, uma vez que, nem sempre, os compêndios suprem as expectativas do alunado com relação aos seus interesses literários. Uma possível solução seria uma consulta prévia aos alunos, com o fornecimento das listas de obras ou a aplicação de questionários direcionados, o que faria com que este processo fosse mais democrático e o trabalho com as obras se tornasse mais significativo para eles.

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular - (BRASIL, 2017) preconiza que a disciplina de Língua Portuguesa deve proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, atribuindo especificamente à literatura nos anos finais do ensino fundamental a função de desenvolver a fruição do leitor literário através de três dimensões: humanizadora, transformadora e mobilizadora. Ou seja, o trabalho com a literatura, em sala de aula, deve garantir a “formação de um leitor-fruidor, que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2017, p. 138). No entanto, tais dimensões nem sempre são postas em prática no dia a dia escolar de maneira que a literatura adquira um espaço realmente significativo na vida do aluno.

Nesse contexto, consideramos de suma importância que a educação literária, entendida neste trabalho como aquela capaz de proporcionar ao leitor a consciência da subjetividade e do papel transformador da literatura, seja inserida na sala de aula de forma

eficiente e reflexiva, de modo que esse processo seja mais atrativo e promova um desenvolvimento não só na aptidão de leitura dos alunos, mas também no pensamento crítico, reflexivo, social e, conseqüentemente, na produção escrita e na expressão de modo geral.

A partir deste cenário, por reconhecermos a necessidade de a educação literária ocupar um espaço efetivo no cotidiano escolar, propomos, neste trabalho, uma sequência de atividades visando ao letramento literário, através do gênero fantástico, utilizando para tanto três contos do escritor norte-americano Edgar Allan Poe.

Optamos em desenvolver a pesquisa com o gênero conto, primeiramente, por fatores de ordem estrutural. Como este gênero geralmente se caracteriza pela extensão relativamente curta, objetivamos proporcionar aos alunos o contato com obras integrais durante as aulas, sob a mediação do professor, já que o tempo dedicado à literatura em sala de aula é insuficiente para a leitura de obras maiores. Ao propor e desenvolver uma leitura mais lenta, detalhada e mediada em sala de aula, estamos proporcionando ao aluno a visualização e a compreensão de uma gama maior de aspectos estruturais e de sentido imbricados na construção textual que seria mais difícil de serem percebidos e compreendidos em fragmentos de obras.

Em segundo lugar, enxergamos a riqueza artística e a capacidade de construção e recriação de sentidos que podem ser tão bem exploradas no gênero. A partir da leitura de contos, podemos também despertar no aluno o interesse pela leitura de outros gêneros e, conseqüentemente, de obras mais densas e mais complexas.

Trabalhamos, especificamente, com a literatura fantástica, a partir da leitura dos contos “O gato preto” (1843), “O barril de *Amontillado*” (1846) e “O retrato oval” (1842), de Edgar Allan Poe, extraídos do livro *Histórias Extraordinárias* (2016), tradução de Clarice Lispector. O escritor, poeta, editor e romancista Edgar Allan Poe nasceu em Boston, nos Estados Unidos, no dia 19 de Janeiro de 1809. Mundialmente conhecido pela sua capacidade de criar histórias macabras e cheias de mistérios, os contos de Edgar Allan Poe atraem de maneira expressiva a atenção do público leitor jovem.

A escolha pelo escritor Edgar Allan Poe deveu-se ao fato de as obras do contista possuírem características atemporais e atraírem a curiosidade de leitores jovens, principalmente por serem, em sua grande maioria, dotadas de mistério, suspense e terror psicológico. Somado a isso, ao escolhermos levar as obras de Poe para turmas de ensino fundamental, estamos também possibilitando aos alunos a oportunidade de estudarem com mais profundidade um exemplo de escrita literária que se organiza de uma maneira mais complexa, fator que contribui significativamente no processo de amadurecimento do leitor literário. Para ilustrar esse fato, é

importante trazer o pensamento do professor e pesquisador americano Mark Bauerlein. No texto *Too dumb for complex texts?*, Bauerlein (2011) defende que os textos complexos contribuem significativamente no aprendizado dos alunos, mas exigem um trabalho criterioso. Para o autor, os textos complexos, ou seja, aquelas obras caracterizadas por estruturas mais elaboradas, vocabulário mais denso e intenções autorais mais sutis, influenciam os alunos a desenvolverem o hábito da leitura linear lenta. Quando acrescentamos ao repertório dos alunos textos não emergenciais e que exigem um nível maior de concentração, estamos contribuindo para o amadurecimento desse leitor, ou seja, para a sua formação leitora.

Ao trabalhar textos complexos, como é o caso das obras de Edgar Allan Poe, é preciso que seja feito um trabalho de leitura significativa. Para tanto, os estudos de Mendoza (2004) sobre formação leitora se fazem necessários. De acordo com Mendoza, para se construir a formação literária integral do aluno, é necessário que haja, primeiramente, o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras. Este processo envolve etapas de realização, como observar, identificar, relacionar, compreender e interpretar. Além disso, cada etapa da leitura exige um trabalho de construção de sentidos que se realizam nas etapas de pré-compreensão, antecipação, formulação de expectativas, inferências, compreensão e interpretação. Cada uma dessas etapas e a forma com que se concretizam no processo de formação leitora serão apresentadas, de forma detalhada, em um ponto específico da fundamentação teórica deste trabalho.

Compreendemos também que, ao trabalhar as obras de Poe em sala de aula, estamos inserindo outros modelos de escrita literária na rotina dos alunos, no caso contos fantásticos de um autor americano do século XIX, às vezes negligenciados na organização curricular escolar dos estudantes do ensino fundamental e médio. Enxergamos ser extremamente válido que os alunos conheçam e se apropriem de outras formas de expressão literária que vá além dos cânones brasileiros e portugueses. Desta forma, eles terão acesso a um acervo mais abrangente e moldarão seus gostos literários a partir de um número maior de autores e obras, tendo a oportunidade de conhecer novas culturas e formas de enxergar a sociedade.

Nesse contexto, no dia a dia escolar, através das conversas em sala de aula com os alunos, é possível perceber o quanto esses jovens têm interesse por histórias misteriosas, dotadas de suspense e terror, e mesmo não possuindo o hábito da leitura, a literatura fantástica faz parte da rotina deles através de filmes e séries televisivas, tais como *O grito*, *Invocação do mal*, *It: a coisa*, *The walking dead*, *Supernatural*, *Stranger Things*, entre outras obras. Compreendendo a necessidade de propiciar aos alunos uma experiência literária intensa e demorada, que de fato surta efeitos na vida deles, o foco deste trabalho será, portanto, na

formação leitora e no letramento literário, entendidos como um processo no qual há uma educação que se constrói na e com a literatura.

A pesquisa foi pensada para ser desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Paulo Ayrton Araújo, localizada na Avenida Frei Cirilo, Bairro Cajazeiras, na cidade de Fortaleza, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Porém, por conta das condições sanitárias atuais do país, ocasionadas pela pandemia do novo Coronavírus, a pesquisa terá, a princípio, apenas caráter propositivo, uma vez que as aulas presenciais estão suspensas desde o início do ano de 2020, o que inviabiliza a realização de um trabalho de prática leitora presencial.

A escola atende a um público estudantil oriundo de famílias de baixa renda, com pouca ou nenhuma escolaridade e, em sua maioria, com sérios problemas de desintegração familiar. O alunado é constituído por moradores dos bairros do entorno, principalmente dos bairros Tancredo Neves, Vila Cazumba, Cajazeiras, Barroso e Aerolândia. Esses bairros possuem características bem semelhantes com relação à estrutura e aos problemas sociais, pois são bairros com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) abaixo da média e oferecem poucas oportunidades aos seus moradores, principalmente os jovens, o que interfere diretamente na vida escolar desses. A escola enfrenta, diariamente, problemas relacionados à violência e ao aumento significativo do consumo de drogas, fatores que contribuem para o aumento da evasão escolar.

O fator determinante para que esta pesquisa tenha sido projetada para ser desenvolvida na referida escola é que não há, durante o ano letivo, atividades extraclasse que propiciem aos alunos um maior envolvimento e interesse pela leitura. A biblioteca, apesar de oferecer um bom acervo literário, funciona basicamente como depósito de livros. Mesmo havendo uma regente de multimeios e quatro profissionais de apoio pedagógico responsáveis pela biblioteca, não há nenhum projeto específico de leitura. O espaço é usado, apenas, por alguns professores de Língua Portuguesa que, às vezes, levam as turmas à biblioteca para rodas de leitura ou atividades de produção textual.

Fora do ambiente escolar, os discentes também possuem pouco acesso à leitura, principalmente ao texto literário. No próprio seio familiar, geralmente não existe o incentivo e o espaço para a leitura, e somado a isso, os bairros onde eles vivem não propiciam atividades culturais que incentivem o protagonismo e o pensamento crítico. Esse universo é um fator complicador no despertar para a leitura desses jovens dentro da escola e, conseqüentemente, dificulta no processo de aprendizagem, não somente na disciplina de Literatura, mas também no desenvolvimento de um olhar mais crítico para a sociedade que os cerca.

Somado a isso, há o interesse pessoal enquanto professora de Língua Portuguesa e leitora apaixonada em poder proporcionar a esses jovens um “encontro” com a literatura. Semelhante à realidade de grande parte dos alunos da escola pública, meu contato com a literatura aconteceu na escola, e basicamente todos os livros lidos durante a educação básica foram obras fornecidas pela própria escola onde estudei no ensino fundamental e médio. Obras como *Iracema*, *O Guarani*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Memórias de um Sargento de Milícias*, *O Cortiço*, *Memorial de Maria Moura*, *O Pequeno Príncipe*, dentre tantas outras, permearam minha adolescência com histórias inesquecíveis e moldaram muitos aspectos da minha visão de mundo e postura enquanto profissional da educação.

O encantamento pelas obras de Edgar Allan Poe nasceu dentro da universidade, na disciplina de Literatura Inglesa, através das rodas de leitura dos seus contos em sala de aula. A partir de então, já na função de professora, sempre procurei inserir alguns contos de Poe nas aulas de Literatura e Língua Inglesa, obtendo resultados muito positivos. Agora, como concluinte do Mestrado Profissional em Letras, enxerguei uma oportunidade de aprofundar meus estudos sobre o autor e suas obras e proporcionar essa oportunidade aos meus atuais alunos e a outros professores de Língua Portuguesa que desejem ressignificar suas aulas.

Para embasar essa pesquisa, usamos como aporte teórico para a compreensão sobre educação literária e letramento literário, as contribuições de Rildo Cosson (2006; 2019) nas obras *Letramento literário: teoria e prática* e *Círculos de leitura e letramento literário*; Antonio Mendoza (2004), com *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*; Michèle Petit (2008), com a obra *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* e também as reflexões de Teresa Colomer (2007) em *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tais autores apresentam tanto reflexões quanto propostas práticas sobre como a literatura pode ser trabalhada em sala de aula de forma significativa, obedecendo a uma ordem de ações previamente pensadas, nas quais o aluno pode ser envolvido durante todo o processo de leitura e construção de sentidos, de modo que este processo, além de formativo, seja também prazeroso.

Somadas às contribuições dos teóricos citados, para refletirmos sobre as concepções de leitura e letramento, baseamo-nos nos estudos propostos pelos Documentos Oficiais que regem a Educação Básica, em Kleiman (2008), Soares (2009), Tfouni (2010), Rojo (2012) e em Bauerlein (2011). Ademais, apresentamos as definições de Cortázar (1999) e Gotlib (2006) sobre o gênero conto e as contribuições de Camarini (2014) e Todorov (2017) sobre a literatura fantástica, literatura esta que será o foco para o desenvolvimento das sequências didáticas através das três narrativas escolhidas do escritor Edgar Allan Poe.

Ressaltamos que a formulação das sequências didáticas será pautada em três aportes teóricos e metodológicos, a saber: a sequência básica do letramento literário proposta por Rildo Cosson. A sequência básica é direcionada para os anos finais do ensino fundamental e caracteriza-se pela sistematização do trabalho com o material literário em sala de aula, obedecendo a etapas previamente organizadas. As etapas da sequência básica são: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Além da sequência básica, desenvolveremos uma adequação do círculo de literatura, também proposto por Cosson (2019), baseado nas fichas de função de Daniels. Por último, incentivaremos a ludicidade dos alunos com a construção de um paginário pictórico a partir da leitura e interpretação do texto literário.

Objetivamos, portanto, propor sequências didáticas com foco no letramento literário, com vistas à formação do leitor, a partir da leitura de contos fantásticos de Edgar Allan Poe, para turmas de 9º ano do ensino fundamental. A partir da concretização desse objetivo geral, buscamos desenvolver estratégias sistematizadas para fomentar o interesse dos discentes pela leitura do texto literário; elaborar estratégias, através das sequências didáticas, para a apreensão das características do gênero fantástico e fomentar o desenvolvimento das capacidades crítica e reflexiva a partir dos elementos de sentido construídos no processo de leitura significativa dos contos.

Esperamos que, com o desenvolvimento das sequências propostas neste trabalho, os alunos possam ser beneficiados e mais professores de Língua Portuguesa possam aprimorar suas aulas de literatura, ressignificando-as a partir da prática do letramento literário e da conscientização da subjetividade que o texto literário possui e proporciona. Esperamos, também, que haja a compreensão de que a educação literária é um processo, e como tal, deve ser experienciado a partir de estratégias significativas que surtam efeitos positivos na rotina dos alunos.

Feitas estas considerações iniciais, com relação à organização deste trabalho, este se estrutura em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz a fundamentação teórica da pesquisa, na qual refletimos sobre concepções de leitura, letramento e letramento literário, expomos a origem dos termos, como estes são concebidos atualmente e tecemos considerações sobre a importância de se conceber o ensino literário através da prática do letramento. Ainda nesse capítulo, refletimos sobre a importância da educação literária na escola e da organização sistematizada desse processo, tomando como exemplo a sequência básica do letramento literário e os círculos de leitura, ambos de Rildo Cosson, e o modelo de leitura significativa de Mendoza como experiências exitosas no ensino de literatura. Abordamos também a visão exposta na Base Nacional Comum Curricular para o ensino de literatura na Educação Básica.

Logo após, no segundo capítulo, apresentamos o gênero conto e suas principais características, expondo pontos relevantes sobre o gênero fantástico e sobre as três obras de Edgar Allan Poe selecionadas para compor a proposta de intervenção.

No terceiro capítulo, descrevemos a trajetória metodológica da pesquisa, e no quarto e último capítulo apresentamos a proposta de aplicação das sequências com os três contos.

2 LEITURA, LETRAMENTO E O LETRAMENTO LITERÁRIO

2.1 Leitura e letramento(s)

Para o desenvolvimento desta discussão, tomamos como base as noções de leitura propostas por Lajolo (1982), Kleiman (2008), Geraldi (2011), Larrosa (2011) e Koch (2012), além dos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica. Já para abordarmos as concepções de letramento, trazemos um apanhado histórico sobre o termo baseado nos estudos de Kato (1986), Tfouni (1988), Kleiman (1995), Soares (2009) e, mais recentemente, Rojo (2012).

No dia a dia, é muito comum termos contato com as mais diversas formas de texto e, conseqüentemente, com múltiplas possibilidades de leitura. Em casa, no trabalho, na rua e, principalmente na escola, a leitura é um componente de grande importância em nossas vidas. Partindo para o contexto educacional, a leitura assume diferentes concepções e, frequentemente, tem sido motivo de inquietações para os professores de Língua Portuguesa.

Aqui, não estamos tratando da leitura apenas no sentido de decodificar o código linguístico, mas sim em uma perspectiva que envolve diferentes processos e estratégias, a leitura como um objeto de ensino. Sob essa ótica, Lajolo (1982, p. 59) postula que a leitura é um processo constante de atribuições de sentidos:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Geraldi (2011, p. 91) afirma que o ato de ler é um processo de interlocução entre leitor e autor mediado pelo texto. Para o autor, a leitura parte da subjetividade e é construída a partir das experiências individuais de cada leitor, e um dos grandes impasses das aulas de leitura é construir a maturidade nos alunos para que estes se tornem leitores proficientes e não apenas decodificadores de textos, ou seja, leitores superficiais.

Para Kleiman (2008), o processo de leitura envolve a compreensão, e esta é estabelecida através de objetivos e formulação de hipóteses. Estas duas ações possuem natureza metacognitiva, pois exigem reflexão e controle sobre os próprios conhecimentos do leitor. Para a autora, ao estabelecer objetivos para a leitura, o processo de compreensão de determinado texto é facilitado. Segundo ela, “a leitura é um processo só, pois as diferentes maneiras de ler

(para ter uma idéia geral, para procurar um detalhe) são apenas diversos caminhos para alcançar o objetivo pretendido” (KLEIMAN, 2008, p. 35). É através dos objetivos que a formulação de hipóteses acontece. Ainda segundo Kleiman, as hipóteses levantadas pelo leitor facilitam na compreensão de um texto, uma vez que as inferências e o reconhecimento instantâneo de pontos que saltam aos olhos são essenciais para uma leitura rápida e para a formulação de sentidos para o texto.

De acordo com Koch (2009), a concepção de leitura decorre das concepções de sujeito, de língua, de texto e de sentido. Para ela, quando o foco da leitura é o sujeito, esta é entendida apenas como uma atividade de captação das ideias do autor, sem que haja a contribuição dos conhecimentos e experiências do leitor. Já quando o foco da leitura é o texto, cabe ao leitor reconhecer o sentido das palavras e estruturas dele, ou seja, o leitor realiza apenas uma atividade de reprodução do que se leu. Por fim, quando a leitura é caracterizada como um processo de produção de sentidos, ou seja, na concepção interacional da língua, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH, 2009, p. 10-11).

Nessa última concepção, o leitor tem um papel crucial na construção de sentidos do texto, uma vez que esse tipo de leitura não exige apenas o entendimento da superfície textual, mas os conhecimentos e experiências do leitor que vão além do que está escrito. Ou seja, a interação entre autor, texto e leitor se faz presente durante todo o processo. Essa abordagem de Koch (2009) é muito relevante para a nossa pesquisa, uma vez que, ao desenvolvermos um trabalho de formação leitora através da literatura, estamos explorando e aguçando nos alunos não apenas mecanismos superficiais da leitura literária, mas sim uma experiência significativa, na qual o leitor é essencial para construir os múltiplos caminhos do texto.

Jorge Larrosa Bondía, em seu texto *Experiência e Alteridade na Educação*, acrescenta à definição de leitura a ideia de uma experiência, refletindo que:

Além de uma prática que consiste, basicamente, na compreensão de textos, a leitura pode ser uma experiência. Uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, e também uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade, isso que chamamos “sentimentos” (LARROSA, 2011).

A respeito da concepção de leitura como uma experiência, é importante pontuar o quanto esse percurso é subjetivo, uma vez que, segundo o próprio Larrosa (2011), o importante não é apenas o texto, mas as relações que se constroem com o texto. Ainda segundo o autor,

um leitor que não estabelece relações entre o que se leu e a sua própria subjetividade é um leitor incompleto, ou seja, “Em sua leitura não há subjetividade, nem reflexividade, nem transformação” (LARROSA, 2011, p. 9).

Até aqui, entendemos que o leitor proficiente não é aquele que decodifica os signos linguísticos, mas aquele que além de decifrar frases, orações e períodos, consegue compreender, atribuir sentidos, recriar e se posicionar crítica e reflexivamente sobre o que se leu.

Sobre as concepções de leitura nos Documentos Oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - apresentam uma definição voltada para o uso de estratégias, segundo o qual:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69).

Mesmo sob o entendimento de que o ato de ler é um processo, é inquestionável o quanto a leitura ainda é negligenciada nas aulas de literatura, não no sentido de não ocorrerem práticas em que a leitura esteja presente, mas de algumas dessas práticas ainda usarem a leitura apenas como pretexto, seja para a resolução de exercícios gramaticais, seja para a localização de informações globais dentro dos textos ou para a identificação de gêneros textuais. Como bem postula Geraldi (2011, p. 90), “Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz uma noção mais ampla de leitura, englobando tanto os textos verbais quanto os não verbais.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 72).

A partir dessas condições, o aprendizado da leitura, principalmente a literária, acontece. A literatura não apenas auxilia na formação do leitor competente, como também o faz compreender melhor a sociedade em que vive e a si mesmo, tornando-o capaz de opinar e promover mudanças em seu meio.

Segundo Geraldi (2011, p. 98), é preciso “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de ‘incentivo à leitura’.”

Entendendo que a leitura é um processo de atribuição constante de sentidos, é necessário pontuarmos um conceito de extrema importância nesse processo, o conceito de letramento. Inserido no vocabulário das Ciências da Educação e da Linguística na década de 1980, o termo surgiu para complementar e enriquecer o conceito de leitura. Segundo Soares (2009), uma das primeiras ocorrências do termo no campo linguístico aparece no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, em 1986. No livro, a autora aponta como consequência do letramento o bom uso da língua falada culta. Depois disso, vários estudiosos se preocuparam em estudar e aprimorar o conceito de letramento, dentre eles destacam-se as contribuições de Tfouni (1988), Kleiman (1995), Soares (2009) e, mais recentemente, Rojo (2012).

Por ser um termo relativamente recente na educação, o letramento ainda causa estranhamento em alguns professores e, não raro, é entendido apenas como uma palavra que veio para substituir o termo alfabetização. De acordo com Tfouni (2010, p.32), “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. Compreendemos a partir do pensamento da autora que os conceitos de letramento e alfabetização são complementares, mas não idênticos, uma vez que uma pessoa alfabetizada não é necessariamente um indivíduo letrado. A alfabetização, como bem conceitua Soares (2009, p. 31), é o ato de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, já o letramento envolve os fatores sociais que decorrem da leitura e escrita.

Segundo Kleiman (2008, p. 18), o letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A partir do conceito apresentado por Kleiman, percebemos o quanto a escola do século XXI está aquém da proposta de letramento, visto que as práticas de leitura mais comuns no ambiente escolar são distanciadas da realidade dos educandos e, muitas vezes, não provocam a reflexão e o entendimento de que ler é um ato social e modificador em qualquer sociedade.

Soares (2009, p.39) define o letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Para a autora, o sujeito letrado é aquele que assume a consciência do lugar que ocupa

no mundo a partir da apropriação da leitura, da escrita e de todas as práticas sociais envolvidas nesse processo.

No meio educacional, é a escola que se incumba da função de promover o letramento no aluno. Segundo Soares (2009), a escola ainda entende o letramento como um produto pronto e acabado, negligenciando o fato de que escolarizar com propósitos específicos, tendo como base a promoção de consciência social e crítica, é um processo contínuo que vai muito além da aquisição da leitura e da escrita.

Ainda segundo a autora, para que haja condições de o letramento acontecer na escola, são necessárias duas condições básicas: “Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população. [...] Uma segunda condição é que haja material de leitura.” (SOARES, 2009, p. 29). Ou seja, a promoção do letramento na escola implica obrigatoriamente o trabalho incansável com a leitura e escrita e, também, uma mudança significativa no atual sistema escolar, mudança essa que deve acontecer desde a estrutura física da escola – com o investimento em tecnologia, acervos, espaço físico para rodas de leitura, entre outros pontos -, até o trabalho diário em sala de aula, englobando todas as disciplinas do currículo.

Em estudo mais recente, Rojo (2012) acrescenta uma ramificação importante ao conceito de letramento, os multiletramentos. Segundo a autora, esse conjunto de letramentos parte do trabalho com a junção de culturas e multiplicidade de semioses que os alunos trazem de suas realidades.

Um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados ou desvalorizados. (ROJO, 2012, p. 8)

A abordagem de Rojo (2012) amplia o entendimento de como o letramento deve acontecer na escola, com foco sempre no respeito aos conhecimentos que o aluno traz de sua realidade externa e da diversificação das mídias (uso das diferentes TICs – Tecnologias da Informação e comunicação) e das diferentes linguagens que funcionarão como suporte para que esse letramento ocorra de forma efetiva e significativa na vida do aluno, ampliando sua visão de mundo e sua capacidade crítica a partir de ferramentas digitais diversificadas.

Vimos até aqui algumas considerações importantes sobre leitura e letramento. Entendemos que a leitura é um processo constante de atribuição de sentidos, processo esse que

se interliga ao conceito de letramento, visto que um indivíduo letrado é aquele que tem a capacidade de usar a leitura e a escrita como prática social.

Na seção a seguir, abordamos concepções de letramento literário, conceito base para essa proposta de trabalho, e como se caracteriza a sequência básica e os círculos de literatura, ambos propostos por Cosson. Na sequência, promovemos uma reflexão sobre educação literária atrelada à concepção de leitura significativa, com base nas contribuições de Bauerlein (2008), Colomer (2007), Jouve (2012) e Mendoza (2004). Tais contribuições subsidiarão, juntamente às metodologias de Cosson, a formulação das sequências didáticas que serão propostas.

2.2 Ensino de literatura e letramento literário

Nesta seção, abordaremos reflexões importantes sobre o letramento literário, mas antes, é preciso que se pontue um componente crucial nesse processo, a literatura.

Segundo Colomer (2007, p. 15), durante alguns séculos a literatura existiu como um eixo para o ensino linguístico, para a formação moral, para a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, como aglutinadora de cada nacionalidade. É observável, portanto, que desde a sua origem, o termo literatura passou por diferentes acepções, porém foi apenas a partir do século XIX que ela adquiriu um sentido mais próximo ao que concebemos hoje. Como bem pontua Jouve (2012, p. 30), naquele século a literatura assumiu o sentido de “uso estético da linguagem escrita”.

Jouve (2012) defende que o valor de um texto literário resulta da natureza e da originalidade dos saberes que ele veicula, destacando o papel instigador e libertador da literatura em nossas vidas:

A literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar (JOUVE, 2012, p. 165).

Em uma vertente mais específica, tomando a literatura para o campo educacional atual, onde o termo se materializa em uma disciplina curricular da educação básica, a função maior da literatura é formar leitores literários. No entanto, o que se observa hoje é um crescente apagamento da literatura no cotidiano dos jovens.

Mesmo com alguns avanços neste quesito, é observável que na escola, principal instituição onde o acesso ao texto literário ocorre, o ensino de literatura ainda se encontra, em partes, limitado a algumas práticas ultrapassadas, como a memorização de tendências e movimentos culturais, além da leitura de obras canônicas com fins específicos, como por exemplo, para a produção de fichas biográficas dos autores das obras, identificação de períodos históricos e descrição de características pontuais das obras como objeto avaliativo para atribuição de uma nota.

No livro *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (2007), Teresa Colomer discorre sobre a importância da leitura e da educação literária como possibilidades de compreensão do mundo. Em uma das relevantes reflexões desenvolvidas no livro, Colomer (2007, p. 30-31) destaca que um dos principais objetivos educativos da escola é formar os alunos como verdadeiros cidadãos da cultura escrita e, portanto, a finalidade da educação literária é a formação de um leitor competente, ou seja, um leitor capaz de usar a literatura como forma de “sociabilidade”, como uma maneira de enxergar a sua realidade e identidade sociocultural.

Ainda segundo Colomer (2007), no cotidiano escolar atual, a leitura literária se tornou mais acessível aos alunos nas aulas de literatura, porém, a maioria das obras que são lidas serve apenas para atender a objetivos escolares prévios, por exemplo, nas séries iniciais, em que o foco é a familiarização com a língua escrita, a facilitação da aprendizagem leitora e o desenvolvimento de habilidades para a leitura autônoma. O que não fica claro nesse processo, segundo a autora, é “que relação pode ter essa atividade com a possibilidade de programar um itinerário crescente de aprendizagens e, em consequência, os professores não costumam estabelecer objetivos concretos de desenvolvimento” (COLOMER, 2007, p. 33).

Nas etapas seguintes, é notável o quanto o problema perdura e se agrava, já que a falta de organização no desenvolvimento da leitura nas séries iniciais interfere no entendimento dos alunos sobre qual a real função e importância da leitura literária. A leitura de obras literárias passa a ser vista como um componente obrigatório de uma disciplina, nas palavras de Colomer (2007, p. 55), ler para o aluno é “algo pontual e próprio da esfera escolar.”

Nessa linha de raciocínio, a autora destaca que a escola não deve apenas ensinar literatura, mas principalmente a ler literatura, sendo necessário eliminar o caráter meramente contudístico que o componente tem assumido na educação básica, uma vez que os alunos têm acesso ao texto literário, contudo o trabalho com esse texto, ou seja, a promoção da educação literária em sala de aula, ainda deixa muito a desejar.

Mais recentemente, a pesquisadora argentina María Teresa Andruetto, em seu livro *Por uma literatura sem adjetivos* (2012), promove reflexões semelhantes sobre o papel que a literatura tem assumido na sociedade, principalmente àquela designada para o público infanto-juvenil. A autora critica a divisão da literatura e de obras literárias por blocos, como se determinadas obras só pudessem ser consumidas por leitores específicos e em faixas etárias também específicas. Como o próprio título do livro sugere, a escritora defende uma literatura sem rótulos, sem adjetivos caracterizadores e excludentes. A autora defende o papel identitário e transformador da literatura, afirmando que “Nós, os leitores, vamos à ficção para tentarmos compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano” (ANDRUETTO, 2012, p. 54).

Ainda sobre o papel da literatura em sala de aula, o escritor Rildo Cosson, em sua obra *Letramento literário: teoria e prática*, apresenta-nos algumas reflexões sobre como a literatura tem-se constituído nas escolas e no cotidiano dos professores de Língua Portuguesa, além de apresentar propostas para o desenvolvimento do letramento literário em sala de aula, visando à formação de leitores críticos e reflexivos.

Cosson (2006) reflete sobre a relação distorcida que ainda existe entre literatura e escolarização, visto que, na escola, a limitação da literatura apenas como uma disciplina curricular se reflete em práticas pedagógicas descontextualizadas e antigas, como é possível observar no ensino fundamental, no qual a literatura caracteriza-se, em muitos casos, à apresentação de um amontoado de textos, trechos de obras e à exposição de uma infinidade de gêneros textuais sem uma preocupação efetiva com a formação do leitor.

Sobre esse aspecto, Dias (2017) aponta que no ensino fundamental o lugar da literatura é restringido a um mero apêndice das aulas de Língua Portuguesa. Ainda sobre o mesmo ponto de vista, Cosson (2019) também reflete sobre a pouca importância dada à literatura na escola.

O resultado de tudo isso é o estreitamento do espaço da literatura na escola e, conseqüentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens. No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leituras que são próprios da literatura. Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento (COSSON, 2019, p. 15).

O autor destaca a necessidade da conscientização por parte da escola e dos professores para a importância do letramento literário como elemento essencial da rotina das aulas de literatura.

É importante destacar também as reflexões de Cosson (2006) sobre como é feita a seleção de textos literários que o aluno deve ler na escola. Sobre esse ponto, o autor cita fatores como a exigência dos programas nacionais para cada etapa escolar, a separação de leitores por faixa etária e as condições estruturais e pedagógicas da maioria das escolas brasileiras que, muitas vezes, não possuem bibliotecas, e quando possuem, falta pessoal qualificado e acervos suficientes para os alunos.

O autor ainda cita um fator crucial nesse processo, o repertório de leituras do professor, que geralmente direciona as leituras na sala de aula a partir do que já leu ao longo de sua vida, seja nas etapas da educação básica ou no ensino superior. Tais fatores contribuem decisivamente na visão que o aluno terá da literatura, bem como da importância que esse aluno atribuirá ao conhecimento desta.

Surge, então, a indagação de como deve ser feita a seleção de livros pelos programas nacionais, pela escola e pelos professores visando ao letramento literário. Segundo Cosson (2006), essa seleção tem seguido algumas concepções, destacando três específicas:

- a) a que ignora as discussões atuais e permanece optando pelos cânones da literatura;
- b) a que defende a contemporaneidade dos textos;
- c) a que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros para a seleção de textos a serem lidos.

Interessante destacar, além disso, a opinião de Dias (2017) sobre este aspecto, quando ele afirma que “o percurso da seleção de leitura na escola tem tido caminhos diferentes e quase sempre dicotômicos: ora o professor se mune da defesa do cânone acadêmico, ora se distancia dele na defesa da necessidade de aproximação com o público jovem” (DIAS, 2017, p. 204).

Feitas essas reflexões sobre a literatura em sala de aula, faz-se necessário pontuarmos um conceito importante nesse quesito, o letramento literário. O termo foi mencionado pela primeira vez no Brasil pela autora Graça Paulino, na obra *Das Leituras ao Letramento Literário*. Segundo a autora, “o letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a imersão do imaginário no campo simbólico” (PAULINO, 2010, p. 143).

Segundo Mendoza (2004), a aprendizagem significativa da literatura, ou seja, a prática do letramento literário faz com que as diferentes possibilidades do discurso literário sejam percebidas de forma separada, mas também de forma conectada. Para o autor, como efeito dessa formação, surge uma concepção diferente do leitor, como um receptor ativo, que participa, coopera e interage com o texto, e é neste ponto que está a base didática para a educação literária.

Em uma concepção mais recente, Cosson (2019, p. 25) define o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos, destacando que esse processo é dinâmico, ou seja, não se esgota em um saber ou prática delimitada a um momento específico. É um processo individualizado, ao mesmo tempo em que também envolve a interação social.

Como proposta de letramento literário, o autor apresenta dois tipos de sequências com o objetivo de sistematizar as atividades nas aulas de Literatura: a sequência básica e a sequência expandida. Neste trabalho apreciamos a exposição detalhada apenas da sequência básica, por entendermos que a sequência expandida, como o próprio autor frisa, é um desdobramento da sequência básica e tem como objetivo “deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola” (COSSON, 2006, p. 76).

Abordaremos na seção a seguir como se caracteriza a sequência básica do letramento literário e como ela pode ser desenvolvida nas aulas de literatura.

2.2.1 A sequência básica do letramento literário

A sequência básica, mais apropriada para o uso com turmas de ensino fundamental, é caracterizada por quatro passos. O primeiro deles é a motivação, entendido como a preparação do aluno para o contato com o texto. Cosson (2006) cita como um bom exemplo de motivação a exploração do tema saudade na preparação para a leitura do poema “Pobre Velha Música”, de Fernando Pessoa.

Nesse caso, a motivação, denominada Recordar é viver, inicia-se com o professor colocando a seguinte situação: por serem muito estudiosos, todos os alunos daquela turma acabam de receber um bilhete na máquina do tempo e têm a liberdade de escolher a que ponto no tempo e no espaço gostariam de retornar. Esses dados são anotados no quadro-negro pelo professor, que, verificando coincidências de tempo e/ou de espaço entre os alunos, deve dividir a turma em grupos segundo essas coincidências e determinar que façam a “viagem” juntos e apresentem um relatório sucinto do que sentiram ao regressar ao presente (COSSON, 2006, p. 55).

A realização dessa etapa é importante para que o aluno possa interagir com o grupo e inferir sobre como o tema proposto na motivação se fará presente na obra principal que será lida.

O segundo passo é a introdução, caracterizada como o momento de apresentação do autor e obra a serem lidos. Cosson (2006) esclarece que essa apresentação não deve ser exaustiva e complexa, sendo necessária, apenas, a exposição de informações básicas sobre o autor, prioritariamente àquelas que se relacionem com o texto a ser lido. É importante que o professor apresente a obra física para que os alunos já façam a leitura da capa, observem imagens, demais elementos que vão além do texto, e já possam fazer as primeiras inferências sobre o livro ou texto que será lido.

O terceiro passo é a leitura efetiva da obra ou texto. Nessa etapa é essencial o acompanhamento do professor e também intervalos para que os alunos apresentem o resultado de suas leituras até o momento.

O quarto e último passo é a interpretação, passo que se configura pela construção e ampliação de sentidos pelo leitor. Segundo Cosson (2006), é o momento de externalização da leitura.

O autor apresenta um exemplo prático de como a sequência básica foi aplicada em 2001, em uma oficina para professores do município Vale do Aço, em Minas Gerais. Na ocasião, o texto escolhido foi o conto “No retiro da figueira”, de Moacyr Scliar, para explorar as temáticas de moradia e violência urbana. Na primeira etapa, a motivação, os professores foram direcionados à leitura de um classificado de jornal na seção de imóveis para que procurassem um imóvel desejado e explicassem o motivo da escolha. Na segunda etapa, a introdução, foi feita uma breve apresentação do autor e da obra, dando maior ênfase para o livro no qual o conto estava inserido. Na terceira etapa, foi feita a leitura propriamente dita do conto através de uma leitura silenciosa de reconhecimento e depois a leitura oral. Ao terminarem esse momento, os professores indagaram que estava faltando o final do texto, então foram notificados que essa era exatamente uma estratégia para a etapa de interpretação; nessa etapa, os professores ficaram incumbidos de elaborar em grupos um final alternativo para o conto. Ao final, um aluno de cada grupo leu o conto com as modificações feitas por eles e, em seguida, foi feito um debate sobre as semelhanças e diferenças entre o final do conto dado por cada grupo e o final do texto original.

É interessante observar que a plenitude da sequência básica se relaciona intimamente com o que Cosson (2019) define como circuito da leitura. Quando o autor atribui

à leitura a função de diálogo, ele postula que há uma relação intrínseca entre leitor e autor, texto e contexto.

A necessária interação entre os quatro elementos desse circuito fazem do ato de ler um processo que é simultaneamente cognitivo – no sentido de realizado por um indivíduo – e social – porque depende de condições que estão além do indivíduo, tanto no que se refere aos meios materiais quanto aos discursos que informam a construção de sentidos em uma sociedade (COSSON, 2019, p. 51).

Outro importante ponto destacado por Cosson (2006) é a noção de avaliação do aluno nas aulas de literatura, caracterizada ainda hoje como uma forma de provar se o aluno leu determinado texto ou livro e se consegue responder questões objetivas ou de mera memorização. O autor enfatiza que o professor deve conceber a literatura como uma experiência e não como um mero conteúdo a ser avaliado através de fichas de leitura e sequências didáticas de identificação de autor, datas e personagens em obras. A avaliação deve ser contínua e progressiva, visando analisar as dificuldades e progressos do aluno na descoberta do real sentido da leitura do texto literário.

O autor discorre também sobre a identidade leitora na escola. Para ele, o leitor literário não é apenas aquele que consegue decodificar um texto, lê-lo e se encantar com ele. Mais que isso, o leitor literário é aquele que consegue posicionar-se em relação à obra, atribuir-lhe sentidos e expandi-los. Para Dias (2017), pensar a literatura como uma forma de acesso ao conhecimento é uma maneira de promover a leitura literária em sala de aula, é uma forma de amenizar a concepção errônea que ainda existe nas escolas de conceber a literatura apenas como uma parte do currículo que deve ser cumprida em cada etapa escolar.

As reflexões de Cosson são um excelente instrumento para os professores que desejam aprimorar seus conhecimentos sobre a literatura e sobre como inseri-la nas suas aulas, através de práticas que vão além das metodologias usuais e já descontextualizadas para o atual modelo de aluno, um aluno fruto de uma sociedade globalizada e dinâmica, que espera enxergar no professor essa mesma dinamicidade.

Além de definir conceitos importantes no estudo da literatura, Cosson fornece aos professores uma série de atividades práticas e efetivas de como é possível proporcionar ao aluno a conscientização e motivação para a leitura literária. O autor nos mostra que, mesmo inseridos em um modelo de ensino ultrapassado, ainda é possível desenvolver o letramento literário, ainda é possível promover mudanças nos alunos através do poder transformador da literatura.

Na seção a seguir, tratamos sobre outra modalidade desenvolvida por Cosson para a promoção do letramento literário no ambiente escolar e também fora dele, o desenvolvimento

dos círculos de literatura, importante componente para o aprimoramento da leitura e formação literária.

2.2.2 Círculos de literatura

No livro *Círculos de leitura e letramento literário*, Cosson (2019) retoma, no decorrer de sete capítulos, a ideia de que o letramento literário é uma prática de leitura. Através de uma linguagem simples e envolvente, o autor desmistifica algumas concepções de práticas de leitura, texto, discurso e da própria literatura e promove uma reflexão sobre pontos cruciais na prática de letramento literário para professores, alunos e comunidade.

O autor especifica os elementos e objetos da leitura para caracterizar o letramento literário como uma prática de leitura, enfatizando que o ato de ler é mediado por três objetos: texto, contexto e intertexto. Sobre esses três objetos, que são retomados em todo o livro, Cosson explicita diversas definições para o texto, enfatizando que, independentemente do sentido atribuído, “um texto tem sempre duas dimensões: uma é a sua materialidade e a outra é o fazer que o constitui como tal.” (COSSON, 2019, p. 52). Ler o texto literário é, portanto, saber reconhecer em um texto aquilo que o torna literário, quais são os elementos que o diferenciam dos demais textos.

O contexto, no campo da literatura, seria a relação de interação entre o leitor e a obra lida, caracterizado como um elemento sempre variável, visto que depende de cada leitor em suas diferentes leituras. Já o intertexto é a relação existente entre diversos textos, ou seja, “é o reconhecimento de que um texto é sempre resultado de um diálogo com outros textos.” (COSSON, 2019, p. 60).

A partir dos objetos citados anteriormente, Cosson (2019) propõe uma sequência de práticas de leitura para serem desenvolvidas na escola, tais como a leitura silenciosa sustentável, a leitura meditativa, o coro falado, a dramatização, a contação de histórias, o fandom, o RPG (*role-playing game*), a resenha, o seminário, entre outros. Todas essas práticas podem ser aplicadas não apenas à leitura literária, porém, quando são aplicadas ao estudo do texto literário, proporcionam resultados significativos e uma maior aproximação do aluno com a literatura.

Para o autor, dentre as práticas de leitura, os círculos de leitura merecem uma atenção maior, pois eles podem ser desenvolvidos tanto na escola quanto fora dela, por professores ou qualquer pessoa que tenha interesse em conhecer de fato o poder transformador da literatura. O autor caracteriza essa prática como privilegiada, pois, ao participar de um

círculo de leitura, os integrantes do grupo, ao lerem em conjunto, aperfeiçoam algumas características importantes.

Essas características explicitam o caráter social da interpretação dos textos, estreitam os laços sociais através da leitura em grupo, reforçam identidades e o senso de solidariedade entre as pessoas, além de possuírem caráter formativo, proporcionando aprendizagens múltiplas e colaborativas, por meio do compartilhamento das leituras.

Ao apresentar a proposta dos círculos de leitura, Cosson nos mostra outra face do letramento literário, afirmando que “nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores.” (COSSON, 2019, p. 138). Segundo o autor, nos inserimos em determinada comunidade de leitores quando nos identificamos com os interesses e objetivos característicos dela e nos sentimos à vontade para compartilhar objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. Sobre essa reflexão, é válido pontuar o quanto a escola negligencia o aluno que existe além dos muros da instituição, um aluno que traz toda uma carga de vivências, gostos, sentimentos e experiências e que se sente bem mais acolhido quando a escola valoriza essa individualidade.

Cosson (2019) promove uma reflexão afirmando que um círculo de leitura é uma prática de letramento literário de fortes influências positivas tanto para quem participa quanto para o espaço onde ele acontece. No ambiente escolar, o autor afirma que:

Os círculos de leitura oferecem aos alunos a oportunidade de construir sua própria aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliar a capacidade de leitura e desenvolver a competência literária, entre outros tantos benefícios em termos de habilidades sociais, competências linguísticas. Os alunos aprendem a dialogar, resolver problemas, liderar, argumentar, sintetizar, exemplificar, registrar, questionar, entre outras competências (COSSON, 2019, p. 177).

Para o ambiente escolar, Cosson traz o modelo de círculo de leitura desenvolvido pelo professor e autor Harvey Daniels (2002) como um dos mais conhecidos, o modelo é chamado de círculo de literatura. O objetivo desse modelo é promover o letramento literário de forma coletiva e interativa. O círculo de literatura proposto por Daniels possui as seguintes características:

- a) a escolha da obra que será objeto de leitura é feita pelos próprios estudantes;
- b) os grupos são temporários e pequenos, ou seja, reúnem-se para a leitura de uma obra de quatro a cinco alunos que devem trocar de grupo na próxima obra;
- c) os grupos leem diferentes obras ao mesmo tempo;
- d) as atividades dos grupos obedecem a um cronograma de encontros que se estendem pelo ano inteiro;
- e) registros feitos durante a leitura são fundamentais para desenvolver a discussão sobre o livro, podendo ser um diário de leitura, anotações em post-it e fichas de função

- (registros que os alunos fazem a partir de uma função previamente definida em relação ao texto);
- f) os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios alunos;
- g) as discussões em grupo devem ser livres para que os alunos as sintam como um processo natural de discussão;
- h) a função do professor é dar condições para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador;
- i) a avaliação é feita por meio de observação e auto avaliação do aluno;
- j) uma aula de círculo de literatura é uma aula divertida, com muita interação entre os alunos;
- k) os novos grupos se formam a partir da seleção das obras para leitura, ou seja, primeiro se escolhe a obra e os alunos que escolheram aquela obra formam um grupo (DANIELS, 2002: 18-27, apud COSSON, 2019, p. 140).

Nas aulas de literatura, o professor tem a liberdade de modificar algumas dessas características, como, por exemplo, a escolha da obra a ser lida, uma vez que nem sempre as escolas disponibilizam acervo suficiente para que todos possam ter acesso às obras escolhidas. Dependendo da dinâmica das turmas, também é cabível sugerir que todos os alunos leiam a mesma obra, isso facilitará o desenvolvimento das atividades posteriores à leitura, principalmente pelo fato de, na educação básica, o espaço para a literatura em sala de aula se restringir a apenas uma aula semanal.

Cosson também apresenta outra contribuição importante de Daniels (2002), as fichas de função. Essas fichas devem ser preenchidas pelos alunos a partir da função que cada um assume no círculo de literatura. As funções são:

- a) Conector - Liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento;
- b) Questionador - Prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
- c) Iluminador de passagens - Escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
- d) Ilustrador – Traz imagens para ilustrar o texto;
- e) Dicionarista - Escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- f) Sintetizador - Sumariza o texto;
- g) Pesquisador – Busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- h) Cenógrafo - Descreve as principais cenas;
- i) Perfilador - Traça um perfil das personagens mais interessantes (DANIELS, 2002 apud COSSON, 2014, p. 142-143).

O autor pontua que essas funções não necessitam ser obrigatoriamente preenchidas pelos grupos, assim como o professor também pode criar outras funções dependendo do tipo de texto que foi lido pelos alunos. Entretanto, o autor aconselha, amparado por Daniels (2002), que essas fichas sejam abandonadas a partir do momento em que os alunos se adaptarem ao funcionamento de um círculo de literatura. Apesar de apresentar algumas falhas, Cosson

enxerga essa metodologia como um modelo dinâmico e benéfico para os alunos e comunidade escolar, por contribuir na vida do professor e aluno, estreitar laços e conceber a leitura como um processo ativo e transformador na vida em sociedade.

Cosson também defende a importância de existirem círculos de leitura fora da escola, trazendo um exemplo prático de como os círculos de literatura podem ser desenvolvidos através dos *Clubes do livro*, que são grupos de pessoas que se reúnem para lerem juntas e compartilharem suas impressões sobre as obras lidas. O autor evidencia que todas essas formas de leitura contribuem com o desenvolvimento do nosso senso de humanidade, tornam-nos mais abertos ao diálogo e mais conhecedores da realidade que nos cerca.

2.3 Leitura significativa e formação do leitor literário

Em uma importante pesquisa sobre o papel incisivo da leitura na vida dos jovens, a antropóloga Michèle Petit escreveu o livro *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* (2008). O livro é fruto de relatos orais de jovens leitores da zona rural e de comunidades marginalizadas da França sobre o papel da leitura na vida deles, especificamente da leitura literária.

Já no prefácio da obra, a pesquisadora tece uma importante reflexão sobre o poder da leitura.

O espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência — não sejamos ingênuos. Ela não nos tornará mais virtuosos nem subitamente preocupados com os outros. Mas ela contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra (PÉTIT, 2008, p. 12).

Ao longo de quatro capítulos, a autora mostra, através de relatos dos jovens entrevistados, o quanto a leitura literária foi um fator modificador na vida de jovens que viviam à mercê da sociedade. A antropóloga explicita a importância da leitura em conjunto, destacando que “esses textos que alguém nos passa, e que também passamos a outros, representam uma abertura para círculos de pertencimento mais amplos, que se estendem para além do parentesco, da localidade, da etnicidade” (PETIT, 2008, p. 93).

No Brasil, ainda somos regidos por um sistema educacional homogêneo, sistema esse que não supre todas as individualidades de cada comunidade escolar nem as experiências de leitura que elas possuem. Como consequência dessa reprodução de modelos homogêneos para realidades heterogêneas, a escola ainda contribui para a formação de alunos mecanizados

e com pouco encantamento pela transformação que a leitura pode proporcionar na realidade de cada um deles.

Na escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, a realidade é muito semelhante, uma vez que não há uma preocupação efetiva com práticas nas quais os alunos possam ser protagonistas. Especificamente no campo literário, esta falha se acentua, pois não há na escola um trabalho significativo de leitura com o texto literário e nem mesmo uma organização sistematizada para a leitura de obras específicas em cada etapa escolar. Assim, a literatura é, de certa forma, apagada na rotina dos estudantes.

Sob o ponto de vista de que é necessário propor e desenvolver um trabalho significativo através da leitura, Mendoza (2004), em sua obra *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, apresenta orientações para o tratamento didático da literatura em sala de aula, focando seus estudos na perspectiva da formação literária para formar leitores autônomos, independentes e críticos. O modelo de Mendoza centra-se no caráter interativo e participativo da comunicação literária a partir das habilidades e interesses do leitor em formação.

O tratamento didático à literatura proposto por Mendoza visa à formação do leitor literário. Este processo não se trata apenas de estudar as obras literárias, as informações sobre autores ou os movimentos estéticos, mas sim a integração de um conjunto de conhecimentos, habilidades e estratégias, entendendo a leitura como uma atividade cognitiva. A partir disso, os objetivos e atividades que respondam a esses objetivos podem ser desenvolvidos.

Na escola, há a necessidade de pautar as aulas de literatura a partir de estratégias sistematizadas que possam contribuir na formação do aluno. Nada mais coerente do que promover esse trabalho de leitura e formação significativa com o texto literário, tanto pela riqueza de aspectos que podem ser explorados nele, como também pelo caráter subjetivo e transformador que a literatura possui. Como bem postula Mendoza (2004):

¹La literatura como resultado de la búsqueda expresiva en el lenguaje, como combinación de la expresión y del efecto artístico y estético es un excelente material para potenciar actitudes y aptitudes de recepción y de expresión. Tanto la lectura como el comentario y las actividades de (re)creación - desde la misma interpretación a la manipulación de textos - son procedimientos para comprender su esencia, conocer

¹ A literatura como resultado da busca expressiva da linguagem, como combinação de expressão e efeito artístico e estético, é um excelente material para potencializar atitudes e aptidões de recepção e expressão. Tanto a leitura como o comentário e as atividades de (re) criação - da mesma interpretação à manipulação de textos - são procedimentos para compreender sua essência, conhecer seus mecanismos, seus procedimentos e sua complexa elaboração, são formas de se chegar a sua avaliação abrangente. (MENDOZA, 2004, p. 28, tradução nossa).

sus mecanismos, sus procedimientos y su compleja elaboración, son formas de llegar a su valoración integral (MENDOZA, 2004, p. 28).

No modelo proposto por Mendoza, o autor explicita habilidades importantes que são acionadas na experiência leitora. Na etapa de observação e identificação, o leitor prioriza as peculiaridades do discurso literário, como se estrutura a obra, quais são seus aspectos formais e de conteúdo, ou seja, é o momento de primeiro contato com o texto e funciona como um estímulo para o leitor. A partir disso, o leitor consegue fazer ligações com suas referências culturais, com seus conhecimentos prévios e/ou outras leituras, ou seja, é o momento de relacionar a leitura atual a outras experiências literárias. Feito isto, o leitor passa à fase de compreensão do texto, caracterizada como uma síntese de identificação e avaliação das qualidades literárias da obra lida, chegando finalmente à fase de interpretação. Na fase de interpretação, o leitor já consegue construir sentidos para o texto através do aprimoramento de habilidades exploradas em todas as fases anteriores.

Segundo Mendoza (2004, p. 90-91), para a plena realização dessas etapas, alguns fatores são importantes, como: o repertório pessoal do aluno, ou seja, o apanhado sociocultural que ele carrega; o conhecimento de estratégias discursivas empregadas no texto e a capacidade de fazer inferências para a interpretação que se propõe.

Essas fases da leitura literária são cruciais para o processo de formação do leitor e tornam-se ainda mais necessárias quando se trabalha com textos literários que são esteticamente mais elaborados, a exemplo da obra de Edgar Allan Poe. Segundo Bauerlein (2011), os textos desta natureza, além de exigirem um trabalho mais lento, demandam três disposições por parte de leitor.

A primeira delas é chamada pelo autor como “vontade de sonhar” (BAUERLEIN, 2011. p. 29). Segundo ele, os textos complexos exigem do leitor paciência e concentração e esta é uma tarefa difícil para o jovem do século XXI, uma vez que, com o acesso rápido a informações, os jovens tendem a sentir dificuldades em passar muito tempo para interpretar informações em um texto.

Já na segunda disposição, é necessário que o aluno desenvolva a capacidade de pensar ininterruptamente, ou seja, a leitura de textos complexos permite poucas interrupções para que a linha de pensamento construída ao longo da leitura não seja perdida. Ao promovermos a leitura de obras completas em sala de aula e mediada pela figura do professor, estamos contribuindo para que essa construção de sentidos seja feita em conjunto, sem interrupções e cause menos estranhamento para o aluno.

A terceira e última disposição é a exigência de uma receptividade ao pensamento profundo. Diferentemente das comunicações digitais que aguçam respostas e interpretações rápidas, os textos complexos exigem uma leitura além do texto, e isso demanda tempo, além da ativação de inferências e conhecimentos prévios.

As contribuições de Mendoza (2004) aliadas às de Bauerlein (2011) são um excelente instrumento para a promoção de uma leitura significativa do texto literário e, conseqüentemente, para a formação do leitor. Ao propormos um trabalho de letramento literário com os contos fantásticos de Edgar Allan Poe, organizado a partir de estratégias sistematizadas, estamos enxergando como a inserção desses textos ainda no ensino fundamental pode contribuir para o amadurecimento do leitor. Entendemos também que, ao trabalharmos o gênero fantástico sob a perspectiva da formação do leitor, podemos explorar uma gama extensa de elementos, sejam eles de ordem estrutural (elementos narrativos), sejam eles de construções de sentido (suspense, terror psicológico, medo).

No próximo ponto, faremos uma reflexão sobre a BNCC e como esse documento traz a concepção de literatura que deve ser trabalhada na educação básica. Essa reflexão é importante para essa proposta de pesquisa, uma vez que as sequências didáticas desenvolvidas nesse trabalho tomam como base as competências e habilidades direcionadas no documento.

2.4 A BNCC e o ensino de literatura na educação básica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento novo, de caráter normativo, recentemente incorporado à Educação Básica, responsável por definir quais aprendizados devem fazer parte da trajetória escolar do aluno desde o ensino infantil até o final do ensino médio.

O documento foi elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

No documento, as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas na Educação Básica são divididas em dez competências gerais, de forma que o direito à aprendizagem e desenvolvimento seja garantido de forma plena aos estudantes.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Com relação à literatura, apesar de não aparecer na BNCC como um componente curricular específico, ela consta na área de Linguagens e suas Tecnologias e é abordada principalmente na terceira competência geral: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017). Desse modo, à escola cabe propiciar aos seus alunos o contato com um rol de manifestações artísticas e literárias diversas, não apenas nacionais, mas também oportunizar aos alunos o contato com a diversidade artística e cultural de outros países.

Na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, a BNCC traz cinco campos de experiências nos quais a aprendizagem e desenvolvimentos cognitivos dos alunos devem ser pautados. Dentre eles, a “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (BRASIL, 2017) é o campo onde a literatura se desenvolve, uma vez que é nessa fase escolar que as crianças passam a ter o primeiro contato com a leitura e a escrita, através da contação de histórias, da leitura de fábulas, de contos e do incentivo à imaginação e criatividade a partir dessas atividades.

No Ensino Fundamental, dividido em Anos Iniciais e Anos Finais, a BNCC apresenta seis competências para a área de Linguagens e suas Tecnologias. A finalidade dessa área, no Ensino Fundamental, é possibilitar aos estudantes a participação efetiva em diferentes práticas de linguagens, proporcionando a esse público o aprimoramento de suas capacidades através de manifestações “artísticas, corporais e linguísticas em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 63).

Dentre as seis competências postuladas para o Ensino Fundamental, a quinta competência explicita a função da literatura nessa etapa escolar.

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017, p. 65).

Nessa etapa escolar, a literatura assume a incumbência de promover a fruição no leitor, ou seja, o aluno é instigado a desenvolver competências socioemocionais a partir do contato diário com a literatura e, também, a conhecer diferentes manifestações literárias. Desse modo, o aluno poderá progredir na leitura e tornar-se apto a buscar leituras mais densas e complexas, entendendo que cada uma dessas manifestações literárias são importantes para o entendimento do lugar que eles ocupam na sociedade que os circunda.

Nas competências específicas de Língua Portuguesa, a literatura aparece de forma clara na nona competência, a qual destaca o papel transformador e humanizador que o contato com a literatura proporciona no aluno e, mais uma vez, a fruição é destacada como elemento característico desse processo.

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 87).

Especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa de interesse primordial para o desenvolvimento dessa pesquisa, o campo artístico-literário tem como função precípua ampliar o rol de leituras e repertório dos estudantes de modo que esse progresso aconteça de forma gradual. É nessa etapa que o papel humanizador e transformador da literatura deve ficar claro na rotina dos estudantes, de maneira que esse papel seja desdobrado em metodologias e práticas diversificadas de leitura, na liberdade de escolha de obras e autores pelos alunos e na amplitude de gêneros trabalhados em sala de aula.

Compreendemos que a BNCC é um importante documento para a promoção de mudanças na concepção de literatura que ainda é propagada na educação básica em muitas instituições escolares. Entender que a literatura não é um mero componente das aulas de língua portuguesa ou uma simples atividade de entretenimento já é um importante caminho para se promover mudanças significativas na concretização da educação literária em sala de aula. Contribuir na formação de leitores críticos e entendedores dos seus papéis sociais é uma forma de quebrar barreiras na educação básica brasileira e, como consequência, teremos mais pessoas conscientes e mobilizadoras de mudanças na nossa sociedade.

Compreendidas a importância do letramento literário e a concepção de literatura na BNCC, no próximo capítulo apresentamos pontos importantes sobre o gênero escolhido para subsidiar essa pesquisa.

3 O GÊNERO CONTO

A palavra conto deriva do termo latino *compŭtus*, que significa “conta”. Em uma acepção geral, o gênero conto é caracterizado como o ato de contar histórias. Geralmente é uma narrativa breve, com personagens, narrador e situada em um tempo e espaço nem sempre definidos.

Segundo Gotlib (2006), é praticamente impossível localizar na história em que período o conto passou a existir, pois o ato de contar histórias é uma prática muito antiga. Mesmo assim, a autora sugere que os contos egípcios seriam os mais antigos, tendo surgido na história por volta de 4.000 (quatro mil) anos antes de Cristo.

A autora cita em seu livro, *A Teoria do Conto* (2006), três acepções dadas pelo escritor e contista argentino Julio Cortázar (1914-1984), para definir o conto, quais sejam: o relato de um acontecimento, uma narração oral ou escrita de um acontecimento falso ou uma fábula que se conta às crianças para diverti-las. Gotlib (2006) esclarece que as três acepções possuem como ponto em comum o fato de serem maneiras de contar alguma coisa, o que as caracteriza como narrativas.

O contista Cortázar (1999), representante expressivo do Realismo Fantástico, corrente literária do século XX que misturava elementos da realidade com elementos mágicos, nos apresenta uma definição peculiar para o conto, fazendo uso de uma analogia com a fotografia. O argentino afirma que para uma fotografia ser bem sucedida é necessária uma rígida limitação prévia, visto que a câmera abarca apenas um espaço bem reduzido, então o bom fotógrafo é aquele que sabe usar essa limitação de forma estética. O autor desenvolve essa comparação afirmando que:

O fotógrafo e o contista se vêem obrigados a escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam *significativos*, que não apenas tenham valor em si mesmos, mas que sejam capazes de funcionar no espectador ou no leitor como uma espécie de *abertura*, de fermento que projeta a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que chega muito mais longe do que o episódio visual ou literário contidos na foto ou no conto (CORTÁZAR, 1999, p. 351).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, para o escritor e contista norte-americano Edgar Allan Poe, o conto “é produto de um trabalho consciente que se faz por etapas, em função desta intenção: a conquista do efeito único ou impressão total” (POE apud GOTLIB, 2006, p. 34). Contrapondo a visão simplista que é comumente atribuída ao gênero, podemos inferir, a partir das concepções apresentadas até o momento, o quanto o conto é complexo e rico em

recursos, recursos esses que, se bem explorados em sala de aula, podem funcionar como uma “porta de entrada” para que o aluno compreenda a importância do texto literário e passe a enxergá-lo como parte de sua rotina, bem como um agente transformador de sua realidade.

Nas palavras de Cortázar (1999), para melhor compreender a estrutura do conto, é importante entender as noções de significado, intensidade e tensão. Para o autor, o elemento significativo do conto reside principalmente no seu tema, pois é através dele que um acontecimento simples, seja ele real ou fictício, se transforma em um episódio que rompe completamente a expectativa do leitor e ultrapassa os limites do episódio relatado na narrativa.

Arelados ao elemento significativo estão às noções de intensidade e tensão, que de acordo com o autor “não se referem mais apenas ao tema, e sim ao tratamento literário desse tema, à técnica empregada para desenvolver o tema. E eis onde, bruscamente, se dá a fronteira entre o bom contista e o ruim.” (CORTÁZAR, 1999, p. 352). A intensidade é caracterizada pela eliminação de todas as ideias ou situações intermediárias, de todas as fases de transição que são exigidas no romance.

Já a tensão, elemento característico das narrativas, pode ser entendida como a intensidade que se exerce na maneira como o autor aproxima o leitor do que é contado. Nas palavras de Cortázar (1999, p. 357), “ainda estamos muito longe de saber o que vai ocorrer no conto, e mesmo assim não podemos nos subtrair de sua atmosfera.”.

Por fim, Cortázar (1999) explicita a importância do tema em um conto. Para o autor, um bom conto tem sempre um tema “excepcional”, que chama a atenção do leitor. Segundo ele:

O excepcional consiste numa qualidade parecida com a do ímã; um bom tema atrai todo um sistema de relações conexas, coagula no autor, e mais tarde no leitor, uma imensa quantidade de noções, entrevisões, sentimentos e até ideias que flutuavam virtualmente em sua memória ou em sua sensibilidade (CORTÁZAR, 1999, p. 354).

Essa excepcionalidade dos bons contos seria, na visão do contista, o elemento que transforma um conto inesquecível para aquele que o lê. Esse fator é facilmente observável na rotina escolar, uma vez que, quanto mais próximo da realidade do aluno for o tema de um texto lido, mais facilmente esse aluno terá curiosidade e interesse pela sua leitura.

Somado a tais elementos, o conto possui características muito peculiares que o diferenciam de outros gêneros literários, uma delas é a extensão, caracterizada por Gotlib (2006) como a “economia dos meios narrativos”. Para a autora, essa economia é a habilidade do contista em conseguir o máximo de efeitos com a utilização de poucos meios. Um exemplo

clássico para comprovar essa fala pode ser observado em “The Black Cat”, de Edgar Allan Poe, um dos contos escolhidos para o desenvolvimento dessa pesquisa. Apesar de ter uma estrutura relativamente curta, o conto consegue transmitir um misto de inquietações e suspense do início ao fim, gerando expectativas no leitor para o clímax e desfecho da narrativa. As ações acontecem em uma velocidade rápida, porém, sem perder a qualidade e a precisão dos fatos no decorrer de cada acontecimento do conto.

Não raro, o gênero conto é comumente trabalhado nas aulas de literatura, principalmente pelo fato de ser uma narrativa curta, o que propicia a leitura completa de obras durante as aulas. Porém, ainda é observável que o gênero não é explorado em suas múltiplas facetas, ou quando acontece, os autores e obras considerados repetem-se. No ensino fundamental, Clarice Lispector, Machado de Assis, Dalton Trevisan e Marina Colasanti são os contistas que mais aparecem nos livros didáticos e, portanto, são os mais trabalhados em sala de aula.

Como consequência disso, outras representações da literatura, como as obras de autores de outros países, acaba sendo negligenciada no rol de leituras realizadas na educação básica, aparecendo no livro didático de forma bem fragmentada. Pensando nesse fator, o trabalho com a literatura fantástica, especificamente com obras de um dos principais representantes do gênero, Edgar Allan Poe, surge como um importante componente para promover a educação literária em sala de aula, e conseqüentemente ampliar o campo cultural, crítico e social dos alunos.

Na seção a seguir, expomos algumas considerações sobre o gênero fantástico e como ele se concretiza nos contos do escritor norte-americano Edgar Allan Poe. Por fim, faremos a contextualização das obras escolhidas para compor essa proposta de intervenção pedagógica.

3.1 O gênero fantástico

O gênero fantástico pode ser entendido como a alternância entre o real e o imaginário, a fusão entre dois universos distintos, em que o mistério e o ilógico assumem o protagonismo do enredo de uma obra. Nas narrativas fantásticas, a perturbação mental e o rompimento com as leis naturais fazem com que o leitor sinta a latente necessidade de criar explicações, desvendar enigmas, debater com outras áreas da ciência e, mais importante que isso, não satisfazer-se apenas com o final de um capítulo ou um conto, buscar sempre a próxima página/obra.

Segundo o filósofo e linguista Tzvetan Todorov, a literatura fantástica é um gênero literário: “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural.” (TODOROV, 2017, p. 31). Para o autor, a concretização do fantástico em uma obra exige uma integração e percepção do leitor no mundo dos personagens, ou seja, o leitor exerce uma função importante na definição do gênero fantástico.

Todorov desenvolve a definição do fantástico e a importância do leitor nesse processo com um excerto do livro *Le Diable amoureux*, do escritor francês Jacques Cazotte. No livro, o personagem principal, Alvare, vive há alguns meses com uma mulher a qual ele acredita ser o próprio diabo, mesmo tendo comportamentos tipicamente humanos. Na obra, o personagem Alvare interroga sobre a origem daquele ser com quem convive, quando ela responde ser uma Sífide. Sífide é um ser mitológico, o que mais uma vez aguça a curiosidade do personagem em saber se aquele ser é real ou se é fruto de sua imaginação. “Assim, Alvare hesita, e pergunta a si mesmo (e o leitor com ele) se o que lhe está acontecendo é verdadeiro, se o que o cerca é de fato realidade (neste caso, as Sífides existem) ou então se se trata simplesmente de uma ilusão que toma aqui a forma do sonho” (TODOROV, 2017, p. 30).

É exatamente nessa hesitação pela busca de duas respostas possíveis em que o fantástico se encontra. Essa incerteza gerada no leitor, como bem ilustrou Todorov no trecho citado, configura-se como o ponto principal do gênero fantástico e, talvez, seja um dos motivos primordiais pelos quais esse tipo de texto faz tanto sucesso entre o público jovem, que busca na literatura uma válvula de escape para fugir de suas realidades.

Para Todorov (2017), um gênero se define em relação aos gêneros que lhe são próximos. Nessa linha de pensamento, o autor atribui a existência de dois gêneros complementares ao fantástico, quais sejam o estranho e o maravilhoso. Para o autor, mais uma vez quem decide qual caminho tomar e qual classificação a obra deve receber é o leitor.

No fim da história, o leitor, quando não a personagem, toma contudo uma decisão, opta por uma ou outra solução, saindo desse modo do fantástico. Se ele decide que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra se liga a um outro gênero: o estranho. Se, ao contrário, decide que se devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso (TODOROV, 2017, p. 48).

O autor acrescenta ainda algumas ramificações que surgem a partir dos gêneros supracitados, como por exemplo, o estranho puro, o fantástico-estranho, o fantástico-maravilhoso e o maravilhoso puro. Apesar de serem definições importantes, limitaremos-nos ao

entendimento do gênero fantástico em um contexto geral, uma vez que para o ambiente da pesquisa tais conceitos não influenciarão no entendimento do gênero.

Do ponto de vista funcional, Todorov (2017) elenca três contribuições principais dos elementos fantásticos dentro de uma obra.

Primeiramente o fantástico produz um efeito particular sobre o leitor - medo, ou horror, ou simplesmente curiosidade -, que os outros gêneros ou formas literárias não podem provocar. Em segundo lugar, o fantástico serve à narração, mantém o suspense: a presença de elementos fantásticos permite à intriga uma organização particularmente fechada. Finalmente, o fantástico tem uma função à primeira vista tautológica: permite descrever um universo fantástico, e este universo nem por isso tem qualquer realidade fora da linguagem; a descrição e o descrito não são de natureza diferente (TODOROV, 2017, p. 100-101).

Para o autor, essas três funções estariam ancoradas na teoria dos signos (pragmática, sintática e semântica), uma vez que, segundo ele, a literatura também depende dessa teoria. Para Todorov, a função semântica merece um destaque maior na concepção de literatura fantástica, posto que, é essa função que estabelece a relação dos signos com o que eles designam. Na literatura fantástica, cada palavra pode assumir diferentes acepções, já que a polissemia e a conotação se fazem presentes o tempo inteiro, cabendo muitas vezes ao leitor escolher qual caminho deve seguir no desenrolar da leitura.

Para entender os primórdios do gênero fantástico na literatura, é importante pontuar o estudo da professora e pesquisadora Ana Luiza Silva Camarani (2014) em seu livro intitulado *A Literatura fantástica: caminhos teóricos*. Em quatro capítulos, a autora traça um percurso histórico e teórico sobre o gênero a partir da visão de diferentes estudiosos da literatura fantástica do século XIX ao presente século, finalizando a obra com as contribuições dos teóricos brasileiros sobre o gênero.

No livro, a pesquisadora afirma que o escritor francês Charles Nodier é considerado o precursor das reflexões teóricas a respeito do gênero fantástico, quando em 1830 produziu um ensaio sobre as manifestações fantásticas na literatura, descrevendo em seu texto sobre o funcionamento da imaginação humana. Nodier defendia que as ficções do gênero fantástico respondiam às inquietações de uma sociedade saturada pelo racionalismo vivido na Revolução Francesa e que sentiu a necessidade de experimentar novas sensações e sentimentos através da literatura.

Sucessor de Nodier, Guy de Maupassant também foi um importante representante da literatura fantástica, não como teórico, mas como escritor de narrativas fantásticas. Segundo Camarani (2014, p. 22), “O fantástico de Maupassant é, então, um fantástico interior, inerente

à alma humana, no qual não há lugar para monstros e outras criaturas sobrenaturais”. É observável que a visão de Maupassant sobre o fantástico é muito semelhante às reflexões de Todorov, uma vez que ambos defendem a hesitação e a dúvida como elementos estruturantes do fantástico.

O crítico literário francês, Pierre-George Castex (1915-1995), foi um importante nome no estudo do gênero fantástico. Camarani (2014) esclarece que o crítico Castex “caracteriza a narrativa fantástica como um novo modo literário e, antecipando-se às proposições dos teóricos do fantástico, não deixa de apontar a existência da ordem do sobrenatural que se opõe à do real” (CAMARANI, 2014, p. 31). Para o crítico, as descobertas na ciência e as ideias positivistas foram responsáveis por proporcionar uma renovação na literatura fantástica e essa renovação foi firmada no meio literário pelo escritor norte-americano Edgar Allan Poe. A importância de Edgar Allan Poe para a literatura fantástica será abordada posteriormente em um ponto específico, uma vez que o contista e suas obras são decisivos para o desenvolvimento desse projeto de pesquisa.

Segundo Camarani (2014), foi no século XIX que começaram a despontar inquietações e indagações sobre a existência da vida após a morte. É nesse contexto do desenvolvimento da psiquiatria e da ciência que a literatura fantástica começa a se firmar e ganhar maior espaço e interesse dos leitores, uma vez que a sociedade passou a buscar na literatura explicações para fatos que a própria ciência ainda não explicava.

Em decorrência desse período de descobertas, foi a partir do século XX que o gênero fantástico adquiriu um aspecto mais leve dentro das narrativas, diferentemente dos séculos anteriores em que as obras características do gênero tinham a função precípua de provocar o medo nos leitores. Para a professora e escritora Volobuef (2000), naquele século o gênero ganhou novas temáticas e preocupações:

A narrativa fantástica tornou-se receptiva à inquietação perante os avanços científicos e tecnológicos (*O homem da areia*, de E.T.A. Hoffmann; *Frankenstein*, de Mary Shelley; *Os canibais*, de Álvaro do Carvalho), aos devaneios oníricos ou de faz-de-conta (*Oi cavalinhos de Platiplanto*, de J.J. Veiga; *Aurélia*, de Gérard de Nerval), às angústias existenciais e psicológicas (*A metamorfose*, de Kafka; *The fall of the house of Usher*, de E.A. Poe; *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa), à sensação de impotência frente à realidade opressiva (*Casa tomada*, de Julio Cortázar; *A casa do girassol vermelho*, de Murilo Rubião) (VOLOBUEF, 2000, p. 109).

Como podemos perceber nas reflexões da autora, as narrativas fantásticas produzidas a partir do século XX romperam com o propósito inicial de provocar a sensação de medo e espanto no leitor para promover sensações e reflexões variadas, tais como a inquietação,

a indignação, o contentamento, a curiosidade pelo contexto sociocultural em que a obra foi escrita, o estranhamento, como também a alegria e o riso.

No Brasil, a literatura fantástica se faz presente desde o século XIX. Importantes obras como *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881) de Machado de Assis, *Noite na Taverna* (1885) de Álvares de Azevedo e *A Rainha do Ignoto* (1899) da escritora cearense Emília Freitas são obras datadas da época e que já apresentavam elementos que aguçam o imaginário do leitor na busca por explicações lógicas para os fatos narrados, muito embora na época não tenham recebido pela crítica a designação do gênero fantástico.

No ensaio “A literatura fantástica no Brasil”, o escritor cearense Nilto Maciel cita alguns escritores brasileiros que enveredaram pelo campo do fantástico em suas obras, destacando a importância destes para a literatura, como por exemplo, Murilo Rubião, José J. Veiga e Péricles Prade, três autores de grande representatividade no gênero.

No Brasil, infelizmente, a literatura fantástica ainda não atingiu uma popularidade e importância devidas. Essa aversão ao gênero possui raízes históricas, uma vez que o culto ao nacionalismo nas obras de escritores brasileiros, caracterizadas por um perfil descritivo e documentalista, não permitiu que tivesse espaço na literatura para os escritores que escreviam em uma vertente mais imagética. Assim, as obras de caráter realista, que descreviam fatos rotineiros ou históricos, caíram no gosto popular com maior facilidade e tiveram maior aceitação pela crítica.

Muito embora no Brasil ainda não haja uma valorização expressiva do gênero, é observável que, mesmo timidamente, muitos escritores têm firmado espaço escrevendo narrativas fantásticas. Nomes como Raphael Draccon, com *Fios de Prata: reconstruindo Sandman*, Carolina Munhóz, com *O Inverno das Fadas*, e Eduardo Spohr, em *A Batalha do Apocalipse*, são alguns exemplos de autores e suas respectivas obras que representam o gênero na literatura brasileira contemporânea.

É inegável o quanto a literatura fantástica atrai a curiosidade e interesse dos jovens. Não raro, presenciamos nossos alunos comentando sobre jogos, obras, séries ou filmes em que o fantástico é o elemento primordial. A exemplo disso, podemos citar algumas obras do gênero que firmaram o gosto dos jovens pela literatura fantástica, como a saga *Harry Potter* (1997) da autora J. K. Rowling. Adaptada para o cinema, a saga foi recorde de vendas entre o público jovem e ainda hoje é amplamente comentada pela crítica especializada. Outros exemplos de sagas de grande sucesso entre o público jovem, são: *O Senhor dos Anéis*, do escritor J. R. R. Tolkien, *As Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis, *Guerra dos Tronos*, de George R.R. Martin, *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer.

Mais recentemente, as séries televisivas vêm ganhando a popularidade desse público, principalmente àquelas que abordam elementos sobrenaturais como temática principal. *American horror stories*, dirigida por Ryan Murphy e Brad Falchuk; *Outlander*, de Ronald D. Moore; *Stranger Things*, direção de Matt Duffer e Ross Duffer; *Lúcifer*, de Tom Kapinos e Joe Henderson, são alguns dos muitos exemplos de séries do gênero fantástico que acabam funcionando como um convite para que o jovem desenvolva o interesse por leituras do gênero. Em meio à era digital, com alunos antenados e condicionados ao consumo rápido de informações, esses componentes surgem como importantes aliados na promoção do letramento literário na escola.

É interessante pontuar também que, especificamente em nosso estado, no Ceará, a literatura fantástica vem ganhando espaço, embora ainda de forma tímida. Em recente pesquisa do Mestrado Profissional em Letras, no ano de 2018, a pesquisadora Jaqueline Bezerra da Silva desenvolveu um importante trabalho com contos fantásticos escritos por autores cearenses. No trabalho, a pesquisadora promoveu propostas para o desenvolvimento do letramento literário em uma turma de ensino fundamental com contos de representantes da literatura do Ceará, coletados pelo autor Pedro Salgueiro, na obra “*O cravo roxo do diabo: o conto fantástico no Ceará*” (2011).

Pesquisas como essas revelam o quanto a literatura fantástica ainda necessita de um enfoque maior no cotidiano escolar dos alunos da educação básica e mostram que é possível promover, na escola, um trabalho com a literatura que seja realmente significativo na vida dos estudantes. Trabalhos como esses são importantes não só para os estudantes, mas também para o professor que, vivenciando essa significância em suas aulas, acaba incentivando outros profissionais a diversificarem suas metodologias e proporcionarem o amplo entendimento do quanto o trabalho com a literatura é instigante e revelador.

Depois de conhecermos algumas caracterizações importantes do gênero fantástico, a partir de agora nos debruçamos sobre o estudo da vida do escritor Edgar Allan Poe e dos três contos fantásticos escolhidos para o desenvolvimento dessa pesquisa.

3.2 Edgar allan poe e o fantástico

O escritor norte-americano Edgar Allan Poe nasceu em Boston, em 19 de Janeiro de 1809. Filho de dois atores, ainda criança ficou órfão de mãe e foi abandonado pelo pai. Apesar de nascer em Boston, Poe cresceu na Virgínia, onde foi acolhido por um casal de comerciantes escoceses.

O argentino Julio Cortázar, contista, crítico literário e considerado por muitos como o mestre do Realismo Fantástico, escreveu com muita propriedade sobre a vida de Poe. Cortázar (1999) afirma que Poe teve influências literárias desde muito cedo.

Aos quatro ou cinco anos de idade, Edgar era um belo menino de cachos escuros e olhos grandes e brilhantes. Bem cedo aprendeu os poemas em voga na época (Walter Scott, por exemplo), e as damas que visitavam Frances Allan na hora do chá não se cansavam de ouvi-lo recitar, grave e apaixonadamente, as extensas composições que sabia de cor (CORTÁZAR, 1999, p. 275-276).

A adolescência de Poe foi marcada por desentendimentos com o seu pai e também pelas primeiras paixões, paixões essas que embalaram muitos de seus enredos. Entre 1823 e 1827, vários fatos marcaram a vida do jovem escritor. A primeira paixão pela jovem Helen marcou a descoberta do amor na vida de Poe, muito embora fosse um amor impossível devido à diferença de idade e classe social entre eles. Helen foi a primeira das muitas mulheres que tiveram forte influência na vida do escritor, sendo inclusive inspiração para um de seus poemas.

Foi nesse período também que os desentendimentos de Poe com o seu pai adotivo John Allan ficaram mais frequentes. Poe descobriu que o pai tinha filhos naturais e isso fez com que ele tivesse a certeza que não herdaria os bens dos Allan. Ainda tinha o fator de o jovem demonstrar um interesse cada vez mais firme em seguir a vida literária, em contrapartida do desejo do pai, que queria vê-lo advogado ou comerciante.

Em 1826, Edgar Allan Poe ingressou na Universidade da Virgínia. Segundo Cortázar (1999, p. 281), foi um período intenso na vida do jovem poeta: “Poe jogava, perdia quase invariavelmente, e bebia”. Em decorrência da falta de dinheiro, uma vez que o pai recusava-se a lhe enviar dinheiro para suprir suas vaidades, Poe abandonou a universidade e a partir disso começou sua luta para viver da literatura.

Em 1827, Poe mudou-se para Boston onde publicou o seu primeiro livro, *Tamerlão e outros poemas*. De acordo com Cortázar, o livro já apresentava elementos góticos, o que mais tarde seria elemento fundamental em suas obras: “Certo vocabulário, certo tom de magia, certas fronteiras entre o real e o irreal mostravam o poeta; o resto era inexperiência e candidez” (CORTÁZAR, 1999, p. 283).

Ingressou na carreira militar, porém acabou sendo expulso por conta de atos de indisciplina. Em situação de extrema miséria, já que não recebeu herança de seus pais adotivos, Poe passou a morar com sua tia e uma prima chamada Virgínia, com quem se casou. Na época, a jovem tinha apenas 13 anos de idade e, aparentemente, não possuía suas faculdades mentais preservadas. Segundo Cortázar (1999, p. 292), “A hipótese mais sensata é a de que Poe casou-

se com Virginia para se proteger nos relacionamentos com outras mulheres e mantê-los no terreno da amizade.”.

No ano de 1835 conseguiu seu primeiro emprego estável, quando recebeu o convite para ser membro da revista *Southern Literary Messenger*, em Richmond. Cortázar (1999, p. 293) nos apresenta uma bela definição de Poe nessa fase de sua vida: “Era bonito, fascinante, falava assombrosamente bem, fitava como se devorasse com os olhos e escrevia estranhos poemas e contos que faziam correr aquele delicioso frio na espinha[...]”

Já em sua maturidade, no ano de 1838, publicou contos importantes em sua trajetória literária, como “Ligeia” e “A queda da casa de Usher” e, em 1839, publicou o livro *Contos do grotesco e do arabesco*. Nesse período, Poe encontrava-se em sua fase mais produtiva e inspiradora, escrevendo também o poema “Eureka”, e duas narrativas que lhe dariam o título de criador dos contos e romances policiais: “Os assassinatos da Rua Morgue” e “O mistério de Marie Roget”. Segundo Todorov (2017), as narrativas policiais de Poe possuem uma relação estreita com os seus contos fantásticos.

Sabe-se também que Poe deu origem ao romance policial contemporâneo, e esta proximidade não é um produto do acaso, escreve-se aliás frequentemente que as histórias policiais tomaram o lugar das histórias de fantasmas. Precisemos a natureza desta relação. O romance policial de mistério, onde se procura descobrir a identidade do culpado, é construído da seguinte maneira: há por um lado muitas soluções fáceis, à primeira vista tentadoras, mas que se revelam falsas uma após outra; por outro lado, há uma solução inteiramente inverossímil, à qual só se chegará no fim, e que se revelará a única verdadeira. Pode-se perceber já o que aproxima o romance policial do conto fantástico (TODOROV, 2017, p. 55).

Todas essas obras colocam em evidência o gosto peculiar de Poe pela inquietação humana, pelo suspense, pelo grotesco, pelos limites entre o lógico e o ilógico e, conseqüentemente, pelos elementos do fantástico em sua escrita.

Além das obras citadas, contos como “The black cat”, “O retrato Oval”, “O barril de Amontillado”, “O coração denunciador”, são nomes familiares quando se fala em literatura fantástica, já que são narrativas que comumente aparecem nos livros didáticos ou em coleções de contos de suspense e terror.

Marcado por uma vida de altos e baixos, Edgar Allan Poe encontrou no consumo excessivo do álcool a busca para fugir de problemas financeiros e também do reconhecimento tardio de seu talento, das decepções amorosas e das inquietudes pessoais que caracterizaram sua trajetória.

Em 1847, a esposa de Poe, Virgínia Clemm, por quem o escritor nutria um forte sentimento, faleceu vítima de tuberculose. A partir de então, Poe entregou-se de vez ao vício e,

como consequência de uma vida desregrada, o escritor faleceu no dia 07 de outubro de 1849, aos 40 anos de idade.

Em seu estudo sobre a literatura fantástica, Todorov (2017, p. 54) classifica o conjunto da obra de Edgar Allan Poe como uma “experiência dos limites” e complementa esse pensamento ao citar Baudelaire (*apud* TODOROV, 2017, p. 54. grifo do autor), quando diz que “nenhum homem contou com mais magia as *exceções* da vida humana e da natureza”.

Infelizmente, é observável o quanto a obra do autor ainda é pouco explorada no Brasil. Esse fato pode ser comprovado principalmente nos livros didáticos e nos acervos das bibliotecas escolares, uma vez que a aparição da sua obra nesses locais é inexpressiva. Dessa forma, oportunizar o contato do público jovem com seus livros é um pontapé inicial para que a literatura fantástica seja amplamente conhecida e valorizada pela escola e pelo público leitor.

No próximo ponto, faremos uma breve explanação sobre os três contos de Edgar Allan Poe escolhidos para subsidiar essa pesquisa: “O gato preto”, “O barril de *Amontillado*” e “O retrato oval”. A escolha por essas três obras se deu primeiramente por serem contos característicos e importantes do gênero fantástico e, também, por enxergarmos que, mesmo sendo três obras do mesmo gênero, nos três enredos essa classificação se dá a partir de manifestações diferentes. Sendo assim, os alunos terão a oportunidade de conhecer diferentes formas de concretização do fantástico na literatura em um mesmo autor.

3.2.1 Três contos fantásticos de Edgar Allan Poe

Edgar Allan Poe escreveu a partir de variadas vertentes. Foi um excelente crítico literário, romancista, poeta e contista. Sua obra é vasta e rica, sendo difícil precisar em qual vertente o escritor mais se destacou. Porém, sua produção no gênero fantástico é mais amplamente conhecida no Brasil, uma vez que foi o gênero sobre o qual o escritor produziu mais. Pensando nisso, desenvolvemos a pesquisa a partir de três importantes contos do gênero.

Os contos foram extraídos do livro *Histórias extraordinárias*, publicado no ano de 2016. O livro foi traduzido pela escritora Clarice Lispector e é composto por 18 contos que apresentam em seus enredos diferentes vertentes do gênero fantástico, como por exemplo, o mistério, a inquietação, a personificação de seres diabólicos, a alucinação, as mudanças de personalidade sem explicações naturais, além da hesitação entre o lógico e o ilógico como ponto central nas obras. Dentre as 18 narrativas, desenvolvemos a pesquisa a partir de três deles: “O gato preto”, “O barril de *Amontillado*” e “O retrato oval”.

Antes de expormos algumas considerações sobre os contos escolhidos, é importante destacar a visão de Poe sobre o conto. Segundo Gotlib (2006, p. 32) “A teoria de Poe sobre o conto recai no princípio de uma relação: entre a *extensão* do conto e a reação que ele consegue provocar no leitor ou o *efeito* que a leitura lhe causa.” Essas características são facilmente observáveis na leitura dos seus contos fantásticos, visto que a maioria deles não são extensos e, por apresentarem enredos enigmáticos e complexos, instigam o leitor a lê-los sem pausas, na busca do efeito final.

O primeiro conto escolhido foi o conhecido “O gato preto”, publicado na *United States Saturday Post*, em 19 de agosto 1843. Por ser uma narrativa muito conhecida, frequentemente esse conto aparece nos livros didáticos como exemplo para ilustrar as narrativas de terror psicológico e suspense. O conto é narrado em primeira pessoa e é composto basicamente por três personagens centrais: o narrador-personagem, sua esposa e o gato Plutão (*Pluto*, na versão inglesa).

Caracterizado por um enredo envolvente e misterioso, a narrativa gira em torno da suposta mudança de caráter do personagem principal em decorrência do consumo excessivo do álcool, fato que culminaria em uma mudança brusca no seu comportamento e ocasionaria uma série de situações grotescas em sua vida.

O protagonista possuía vários animais de estimação, dentre eles um gato por quem desenvolve grande estima. Porém, em determinado dia, ao chegar em casa embriagado, agride-o, arrancando um dos olhos do gato com um canivete. A partir de então, uma série de elementos suspeitos passa a acontecer na narrativa.

De forma breve, a sequência de fatos demonstra o quanto o personagem estava se tornando frio e severo: o gato se recupera, no entanto, o homem passa a odiá-lo e o assassina; outro gato surge na narrativa com características muito semelhantes a Plutão; a esposa desenvolve grande afeição com o novo gato e, como consequência desse fato, o homem também assassina sua esposa e a empareda junto ao gato em uma parede da própria casa.

Todos os fatos ocorridos no conto são descritos com uma enorme riqueza de detalhes, o que demonstra a preocupação de Poe em oportunizar ao leitor a sensação de estar presenciando as cenas narradas. Temas como a superstição, a crueldade, a dubiedade de caráter, a insensatez humana e elementos fantasmagóricos são explorados no conto de uma maneira bem clara, apesar da complexidade da linguagem de Poe.

A leitura de “O gato preto” também provoca no leitor o questionamento se os fatos narrados são realmente reais ou são apenas reflexos da loucura do narrador-personagem, como o próprio menciona logo no início da narrativa: “Espero que para os outros não pareçam

terríveis. Para mim foram. Tanto que, até agora, penso que sonhei. Ou que enlouqueci. Não, louco não devo estar. É que foi demais, horrível demais.” (POE, 2016, p. 9).

Nessa dubiedade, os elementos do fantástico podem ser amplamente explorados pelo leitor e ele próprio pode tirar suas conclusões sobre a veracidade dos fatos. A partir do trabalho com esse conto, é possível promover o letramento literário e instigar os alunos à leitura de obras mais complexas no mesmo gênero ou em gêneros afins.

O segundo conto explorado nesta pesquisa é o “O barril de *Amontillado*”, publicado no *Godey’s Lady’s Book*, em novembro de 1846. O conto também é narrado em primeira pessoa e o enredo gira em torno de dois personagens: o narrador, que também é protagonista da narrativa e Fortunato. É uma narrativa breve, porém complexa e enigmática e, diferentemente de “O gato preto”, o espaço acaba sendo mais instigante do que os próprios personagens, já que é a partir dele que o terror é instalado no leitor.

No conto, o personagem principal promete se vingar do antigo amigo Fortunato e, para concretizar o seu plano, o leva até o seu palácio para provar um vinho, já que o amigo era especialista nessa bebida. Na narrativa não fica claro por quais motivos o personagem buscava essa vingança, o que de imediato já é um elemento impulsionador de curiosidade no leitor.

A narrativa se desenvolve na casa do personagem principal, um lugar sombrio e desolador. O suspense se instala na narrativa à medida que os personagens percorrem os corredores da casa em busca do vinho prometido pelo protagonista até chegarem a uma muralha de ossos. Nesse ínterim, Fortunato já estava alcoolizado e tossindo muito em decorrência da umidade do ambiente. O personagem principal então o amarrou e o deixou preso à pilha de ossos.

É interessante pontuar como se dá o desfecho do conto, ponto alto da narrativa e que revela a frieza humana tão característica das obras de Edgar Allan Poe: “O coração apertado. Talvez devido à umidade... Tudo pronto, coloquei contra a nova parede o amontoado de ossos. A velha muralha de ossos. Isto foi há meio século. Ninguém ali remexeu. Descansa em paz!” (POE, 2016, p. 108). É notável, a partir do desfecho do conto, que a narrativa não termina com o final da leitura, pois muitos questionamentos não são respondidos ao longo da história.

“O barril de *Amontillado*” é um conto extremamente rico em detalhes e complexidade, com uma ambientação envolvente do início ao fim e uma fluidez no desenrolar das ações características da visão que Poe tinha dos contos, pois para o autor, um conto deve ser escrito de forma que o leitor leia de uma única vez, sem pausas ou divagações.

Sobre o conto, é interessante pontuar a opinião de Cortázar, caracterizada por ele como monstruosa e sádica.

A sorte de Ugolino, a visão de tanta masmorra onde se consumou a vingança daquele que sacrifica o espetáculo do sofrimento do inimigo e o substitui pela imaginação de uma agonia infinitamente mais cruel dão a este relato sua força irresistível. E também a brilhante técnica narrativa, o diálogo incisivo, seco, a presença do carnaval nesta comédia monstruosa de desforra e sadismo (CORTÁZAR, 1999, p. 319).

Pode-se concluir que, neste segundo conto, a presença do fantástico se concretiza de forma diversa, já que a tensão e medo são provocados não pela presença de seres irreais ou situações ilógicas, mas sim pela constância do suspense, da sinuosidade, da ambientação macabra e da frieza do personagem principal ao narrar um assassinato.

Por fim, o terceiro conto trabalhado é “O retrato oval”, publicado na *Graham's Lady's and Gentleman's Magazine*, em abril de 1842. Também é um conto escrito em primeira pessoa, só que diferentemente dos contos anteriores, o narrador-personagem narra um evento alheio. O primeiro elemento atrativo no conto é a presença de duas histórias narradas ao mesmo tempo, mas que não se confundem.

O conto é narrado a partir da visão de um homem ferido que procurava um abrigo para passar à noite. Ao encontrar um castelo, descrito no conto como uma “construção sólida, imponente, misturava o grandioso ao sinistro” (POE, 2016, p. 91), o homem e seu criado decidem passar a noite no local. Lá, o homem encontrou várias pinturas, porém uma delas chamou-lhe a atenção de imediato. Era um retrato oval, com a imagem de uma jovem mulher. O que atraiu a atenção do personagem de imediato foi o fato de a pintura ser tão real que causava a impressão de a jovem estar viva naquele quadro.

Curioso para conhecer os detalhes daquela pintura e o que ela escondia, o homem leu o volume que contava a história dela. É a partir desse ponto que a segunda narrativa é contada. O homem narra a história por trás daquela pintura tão impressionante.

A jovem era casada com um artista obcecado pelo seu ofício e, para satisfazer os desejos dele, aceitou modelar para que o esposo pintasse a sua face em um quadro. Ao final da pintura, o esposo comemorou o seu belo trabalho e deparou-se, assustado, com a jovem já sem vida. A jovem morreu por ter permanecido muito tempo sentada, modelando para o seu esposo que, cego pelo trabalho, não percebeu que a esposa estava desfalecendo: “o espírito da jovem, como a chama de uma vela, parecia tremular, despedindo-se” (POE, 2016, p. 94).

No “Retrato Oval”, os elementos do fantástico são narrados sob duas óticas: a do narrador-personagem, que descreve minuciosamente o ambiente sombrio e ermo em que se

hospedou, assim como pelos elementos da história contada por ele. A segunda história é repleta de detalhes que conduzem o leitor em um ambiente de suspense e incertezas, e também promovem a reflexão sobre a dubiedade do caráter humano.

A partir desses três contos, podemos concluir o quanto a obra de Edgar Allan Poe é rica e diversificada. Nessas obras, os elementos fantásticos podem ser vistos e explorados em diferentes realizações, a partir de diferentes contextos e temáticas. Em sala de aula, a promoção do letramento literário com essas obras é uma excelente oportunidade de mostrar aos estudantes que a literatura fantástica não é apenas uma literatura de entretenimento, como foi entendida por muito tempo, mas sim uma forma de compreender, através da ficção, muitas características do comportamento humano e da sociedade que os cerca. Através da obra de Edgar Allan Poe também estamos trazendo para a sala de aula outras formas de enxergar a literatura, o que enriquece ainda mais a compreensão dos alunos sobre a literatura e sobre outras formas de organização da sociedade.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A partir de agora, abordamos como a pesquisa proposta será desenvolvida nesse trabalho. Esclarecemos o tipo de pesquisa escolhida, o ambiente para o qual a pesquisa foi pensada, os participantes envolvidos e a sequência de ações que serão executadas no decorrer das sequências.

4.1 Tipo de pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho, consideramos como pressupostos teóricos e orientações procedimentais a pesquisa de caráter qualitativo, na modalidade da pesquisa-ação. Essa escolha deve-se ao fato de se caracterizar como um tipo de metodologia que envolve uma efetiva participação do pesquisador e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, não objetivando a quantificação de dados. Dessa forma, é possível analisar, refletir e repensar cada passo da pesquisa através do olhar de quem está vivenciando, de forma prática, cada ação desenvolvida. Segundo o sociólogo e pesquisador Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Entendemos que a pesquisa-ação surte efeitos mais incisivos nas propostas de trabalho do Mestrado Profissional, principalmente por oportunizar aos discentes da Educação Básica propostas metodológicas às quais eles possam participar ativamente de todo o processo e possam assumir posturas protagonistas em sala de aula. Ou seja, nesse tipo de pesquisa, a participação coletiva dos envolvidos é fator crucial para os encaminhamentos da pesquisa e para resultados mais propositivos.

Dessa forma, partindo da observação do ambiente escolar para o qual a pesquisa foi pensada, do público estudantil e das experiências cotidianas enquanto professora de Língua Portuguesa, é possível enxergar uma lacuna no trabalho com a literatura em sala de aula e no ambiente escolar como um todo. Essa lacuna estende-se desde a promoção de práticas literárias atrativas, até a preferência pelo trabalho com os cânones brasileiros em detrimento da inserção de outras experiências literárias, com autores de países e épocas diferentes.

Então, promover um trabalho voltado à literatura é de grande importância para que esse componente possa começar a ser visto com olhos diferentes pela escola, alunos e professores, além de ser uma forma de oportunizar um encontro, mesmo que principiante, com a leitura literária, que ainda é negligenciada e vista pela maioria dos estudantes apenas como uma extensão da disciplina de Língua Portuguesa.

Em conformidade com a visão defendida por Thiollent (1986), nas sequências propostas neste trabalho, a princípio propositivas, os alunos participarão efetivamente durante todo o processo, atribuindo sentidos, construindo e compartilhando conhecimentos, uma vez que esse é o objetivo principal a ser atingido quando se trabalha com o texto literário.

Em decorrência das condições sanitárias do país, provocadas pela pandemia do novo Coronavírus, a princípio, a pesquisa tem apenas caráter propositivo, ou seja, as sequências didáticas caracterizam-se como um suporte para a promoção do letramento literário em sala de aula, em turmas de 9º ano do ensino fundamental. A concretização das sequências ocorrerá em momento posterior, com o retorno das aulas presenciais, e servirão de base para o desenvolvimento de novos trabalhos na mesma linha de pesquisa.

4.2 Universo e amostra

O desenvolvimento desta pesquisa foi pensado para a Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Paulo Ayrton Araújo, localizada na Avenida Frei Cirilo, no Bairro Cajazeiras, em Fortaleza - CE. A escola é localizada em um bairro com alto índice de vulnerabilidade, composto por famílias de baixa renda e com baixa escolaridade, fatores que refletem no público estudantil recebido pela escola.

Como público-alvo, a pesquisa foi pensada para turmas de 9º ano do ensino fundamental da referida escola. A escolha por essa etapa da educação básica deveu-se, primeiramente, ao fato de serem turmas que já são acompanhadas pela professora pesquisadora. Além disso, nas etapas finais do ensino fundamental, é importante que os alunos tenham contato com um número mais amplo de manifestações literárias, a exemplo de escritas literárias mais complexas, e cheguem ao ensino médio com uma competência e interesse maior para a leitura literária.

Para o desenvolvimento da proposta de intervenção, dispomos de 16 horas-aula, divididas em quatro semanas, sendo quatro horas-aula semanais. A pesquisa organiza-se em quatro módulos. Antes, porém, de iniciarmos efetivamente as atividades da pesquisa dentro da carga horária disponibilizada, apresentaremos a proposta de projeto, explicitando de forma clara

a importância desse trabalho para a vida escolar dos alunos, bem como os objetivos e impactos positivos na vida deles.

4.3 Sequência de ações a serem realizadas

A partir de agora, apresentamos a base metodológica escolhida para subsidiar as sequências didáticas com foco para a promoção do letramento literário através das narrativas fantásticas de Edgar Allan Poe.

Usamos como aporte teórico e metodológico as contribuições de Rildo Cosson para a promoção do letramento literário em sala de aula, com o desenvolvimento de sequências didáticas usando a sequência básica e os círculos de literatura. Além das contribuições de Cosson, as sequências estão ancoradas no conceito de leitura significativa, com vistas à formação do leitor literário, proposta por Mendoza (2004), com o desenvolvimento de atividades que perpassem as fases de observação, identificação, compreensão e interpretação. Além das valorosas contribuições dos autores citados, também tomamos como referência os estudos de Bauelein (2001) sobre textos complexos, uma vez que as obras de Poe possuem essa característica na sua tessitura, exigindo um trabalho mais lento e detalhado.

As atividades do projeto estão organizadas em quatro módulos, no decorrer de 16 horas-aulas. Compreendendo o tempo relativamente curto para o desenvolvimento das atividades e também o quanto o trabalho com o texto literário é subjetivo e processual, optamos por não incluir produção textual como forma de coletar dados sobre a eficácia da pesquisa.

Portanto, focamos na importância da leitura literária como um momento de deleite, mas também de muito aprendizado. Esse aprendizado será construído, refletido, debatido e constatado através do desenvolvimento de atividades que agucem a curiosidade e o empenho dos discentes para as próximas leituras.

No quadro abaixo consta a estruturação das etapas do projeto, os pontos que serão trabalhados e a carga horária de cada módulo. Em seguida, apresentamos algumas reflexões de como esses módulos ocorrerão.

Quadro 1 - Os módulos, seus conteúdos e carga horária

MÓDULOS	CONTEÚDOS	CARGA HORÁRIA
MÓDULO 1	O gênero fantástico, Edgar Allan Poe e suas obras	3
MÓDULO 2	Conto “O gato preto” - Leitura e formação literária	5
MÓDULO 3	Conto “O barril de <i>Amontillado</i> ” - Leitura e formação literária	4
MÓDULO 4	Conto “O retrato oval” - Um convite à ludicidade	4

Fonte: elaborado pela autora.

MÓDULO 1 - O gênero fantástico, Edgar Allan Poe e suas obras

A princípio, será apresentada a proposta de projeto para a turma com uma explanação clara do que se trata e da importância de se participar de momentos de aprendizagem como esses.

Para não adentrarmos de imediato na literatura fantástica, sondaremos primeiramente quais são as acepções de literatura que os alunos já possuem, levantando questionamentos sobre obras literárias que eles já conhecem ou ouviram falar, textos interessantes que eles já leram, quais as preferências de gêneros textuais que eles têm e qual importância a leitura desempenha na vida de cada um. Essa etapa será organizada através de discussão oral acompanhada de um questionário para levantamento de informações.

Conversaremos sobre o gênero conto fantástico, apresentando as suas principais características. Nessa etapa, pretendemos despertar a curiosidade dos alunos em conhecerem como o gênero fantástico se materializa, por quais motivos uma obra é considerada fantástica, alguns representantes do gênero e como as características desses contos são instigantes e versam sobre temas de conhecimento e vivência nossos.

Esse momento é importante para que os alunos percebam o quanto eles já possuem contato com esse tipo de literatura, seja nos livros, filmes, séries e até mesmo em jogos. Essa percepção será instigada através de exemplos de obras da vivência deles, através da exposição de imagens de algumas dessas obras, tais como *Harry Potter*, *O Senhor dos anéis*, *Avatar*, *As crônicas de Nárnia*, *Supernatural*, entre outras.

Ainda nesse módulo, oportunizaremos aos alunos conhecerem o escritor Edgar Allan Poe e sua importância para a literatura fantástica e mundial. Faremos essa exposição, à priori, de forma expositiva e na sequência apresentaremos um vídeo com uma breve biografia do autor. Explicaremos aos alunos o motivo da escolha por esse escritor, argumentando que, apesar de ser um autor de outro país e de outro século, Edgar Allan Poe possui uma escrita atual e suas obras versam sobre temáticas de interesse e curiosidade do público jovem.

Por fim, levaremos até os alunos alguns exemplares do livro *Histórias Extraordinárias*, de Edgar Allan Poe, e adiantaremos quais os três contos escolhidos para o desenvolvimento do projeto.

MÓDULO 2 - Conto “O gato preto” - Leitura e formação literária

A partir do segundo módulo iniciaremos a leitura efetiva de contos selecionados da obra *Histórias Extraordinárias*, do escritor Edgar Allan Poe, através da sequência básica do letramento literário proposta pelo autor Rildo Cosson. As etapas da sequência básica promovidas pelo pesquisador são: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Esse momento exigirá uma carga horária mais significativa do que as demais etapas, visto que cada fase do letramento literário implica um trabalho minucioso para que os alunos possam realmente participar de forma efetiva e para que possamos observar as primeiras contribuições da pesquisa no desenvolvimento da capacidade leitora, crítica e reflexiva dos alunos. O primeiro conto escolhido para a leitura é “O gato preto” por ser uma obra conhecida pelo público brasileiro quando se fala em gênero fantástico.

A primeira etapa da sequência básica, a motivação, é o momento de preparação do leitor para a leitura do texto. Nesse momento é importante aguçar a curiosidade dos alunos para o que vai ser lido e, segundo Cosson (2006, p. 55), é interessante construir uma situação em que os discentes respondam a questionamentos ou posicionem-se criticamente diante de algum tema.

Seguindo essa linha de raciocínio, exibiremos algumas imagens de elementos característicos da superstição popular e incentivaremos o debate sobre a que aquelas imagens remetem. Ampliaremos o debate sobre os elementos supersticiosos que perpassam o imaginário popular com relação a gatos na cor preta e aguçaremos a imaginação dos alunos rememorando outros elementos da superstição que acabaram sendo consideradas verdades pelo senso comum.

Na segunda fase da sequência básica, a introdução, será um momento breve, uma vez que os alunos já tiveram contato com o autor das obras que serão lidas. Então, nesse

momento, entregaremos aos alunos o exemplar da obra *Histórias Extraordinárias*, de Edgar Allan Poe, para que eles possam explorar os elementos pré-textuais, como a capa, contracapa, ilustrações, títulos dos contos, entre outros elementos que saltem aos olhos deles. Em seguida, apresentaremos algumas curiosidades da vida de Edgar Allan Poe e a influência da sua trajetória na construção dos seus contos fantásticos. Por fim, exibiremos um vídeo extraído do Youtube com uma adaptação do conto “O gato preto”. No vídeo, vários elementos são interessantes para que os alunos fiquem curiosos pela leitura do conto, uma vez que as ações são reproduzidas sem narração e os personagens são caricatos, além da trilha sonora que promove um clima de suspense.

A terceira fase da sequência básica, a leitura, será organizada em duas etapas. Primeiramente, os alunos lerão o conto individualmente para se familiarizarem com o vocabulário do autor e na sequência faremos a leitura coletiva. Dispostos a sala em forma de semicírculo e cada aluno lerá um trecho do conto.

Concluída a leitura, daremos início à última etapa da sequência básica de Cosson, a interpretação. A princípio, promoveremos um debate na turma sobre os pontos que mais chamaram a atenção deles no conto, destacando quais momentos da narrativa causaram mais medo ou inquietação neles. Essa escuta e partilha de impressões é de fundamental importância para compreendermos como se deu a recepção do texto pelos alunos e quais pontos foram observados por eles como chamativos na obra.

Desenvolveremos uma sequência de atividades com questionamentos sobre algumas características da estrutura do conto e como essas características são decisivas para que a obra seja considerada uma narrativa do gênero fantástico. Abordaremos também as características do personagem principal e sua relação com o clima de suspense e inquietação em todo o conto, a importância do conto ser narrado em primeira pessoa e o efeito que isso provoca no leitor e, por fim, procuraremos explorar as semelhanças e diferenças entre o vídeo assistido na fase de introdução da sequência básica e a história narrada no conto.

MÓDULO 3 - Conto “O barril de *Amontillado*” - Leitura e formação literária

No terceiro módulo, faremos a leitura do segundo conto escolhido. Para essa narrativa, utilizaremos uma adaptação de outra técnica desenvolvida por Cosson, os círculos de literatura. Por ser um conto relativamente curto, desenvolveremos a sequência em quatro horas-aula.

A leitura do conto “O barril de *Amontillado*” será realizada em um ambiente externo à sala de aula, pois é observável que os alunos desenvolvem maior interesse por atividades que aconteçam em locais onde eles passam menos tempo.

A proposta de Cosson para os círculos de literatura será adaptada em alguns aspectos: primeiramente, faremos a leitura de apenas um conto e não de um livro completo; em segundo lugar, a escolha da obra a ser lida não será feita pelos alunos e, em terceiro lugar, como o conto escolhido é uma obra curta, todas as atividades sobre ela serão desenvolvidas no espaço escolar. Antes de iniciarmos a leitura, esclareceremos para a turma que se trata de mais uma narrativa fantástica de Edgar Allan Poe, porém com características diferentes do primeiro conto lido, a começar pela extensão bem mais concisa.

A turma será dividida em equipes e a leitura do conto acontecerá em duas etapas. Primeiro, os alunos farão a leitura da narrativa com as suas respectivas equipes e, em seguida, faremos a leitura compartilhada com todos os alunos da turma. Concluída a leitura, os alunos retornarão às suas equipes e conversaremos sobre as principais impressões deles com relação à narrativa. Questionaremos se eles acharam que a linguagem e características da estrutura do conto possuem alguma semelhança com a narrativa anteriormente lida e ouviremos as opiniões de cada equipe. Na sequência, a turma fará uma atividade comparativa sobre os dois contos lidos até o momento, preenchendo um quadro com as semelhanças e diferenças entre as duas obras.

Em seguida, explicaremos aos alunos como funcionará o estudo do conto nas equipes. Apresentaremos as funções propostas por Cosson (2019) para os participantes de círculos de literatura e o que cada um deles deverá executar. Como Cosson (2019) propõe nove funções dentro de um círculo e as equipes não terão esse número de componentes, esclareceremos que uma mesma pessoa pode assumir mais de uma função dentro do círculo.

Divididas as funções de cada membro, daremos sequência ao módulo no laboratório de informática da escola para que as equipes possam pesquisar mais informações sobre o conto, sobre o contexto sociocultural da obra e sobre o vocabulário desconhecido por eles, uma vez que nos círculos de literatura essas informações são fundamentais para algumas das funções dos membros, como por exemplo, para o conector e o dicionarista. As informações descritas pelas equipes deverão ser compiladas e representadas em cartazes.

Depois de colhidas e fichadas as informações sobre o conto, faremos as apresentações das equipes em sala de aula e, por fim, faremos mais um momento de escuta sobre as percepções da turma com relação às atividades desenvolvidas até o momento.

MÓDULO 4 - Conto “O retrato oval” - um convite à ludicidade

No quarto módulo faremos a leitura do último conto selecionado. Nessa etapa, espera-se que os alunos estejam mais maduros e independentes com relação à leitura literária e já estejam familiarizados com a escrita de Edgar Allan Poe. Então, desenvolveremos o trabalho com o conto “O retrato oval” de forma mais lúdica, aguçando a criatividade e subjetividade dos alunos. Para essa aula, além do conto, usaremos materiais de pintura, revistas, jornais, cartolinas, tesoura, lápis de pintar e cola.

Primeiramente, os alunos farão a leitura silenciosa do conto e, em seguida, será feita a leitura compartilhada. Após o momento de leitura, os alunos responderão a alguns questionamentos sobre as impressões provocadas pelo conto, as características da obra, cenas mais instigantes e como os elementos do gênero fantástico aparecem nesse conto.

Na sequência, os alunos receberão os materiais para o desenvolvimento da prática literária com o conto. Cada aluno receberá duas folhas de papel e escreverá em uma delas um trecho da obra que mais chamou a atenção dele e, na outra folha, representará em forma de desenho as sensações despertadas pelo conto. Depois de confeccionadas, as produções serão apresentadas pelos alunos e todas elas serão coladas em um grande cartaz, formando uma representação literária constituída de diferentes vozes e visões.

A atividade é uma adaptação de um projeto denominado de *Paginário*. Essa técnica foi idealizada pelo escritor e artista carioca Leonardo Villa-Forte e tem como principal função levar a literatura para os espaços públicos através da visão de diferentes pessoas. Os *Paginários* são construídos a partir de trechos ou páginas de diferentes obras literárias, de autores diversos e quando juntas constituem uma nova obra.

A escolha por essa atividade surgiu a partir de uma aula da disciplina Literatura e Ensino no Profletras. Na aula, fizemos a leitura coletiva do conto “Maçãs estilhaçadas” e na sequência confeccionamos uma adaptação de um *Paginário*, denominado pela professora da disciplina, Prof^ª Sarah Forte, de *paginário pictórico*. Apesar de ter sido produzida em um tempo relativamente curto, a atividade foi muito produtiva, divertida e impulsionadora do espírito de coletividade na turma. Pudemos perceber o quanto o trabalho com a literatura em sala de aula pode ser diversificado e significativo para os alunos através de práticas lúdicas e com a utilização de poucos recursos.

5 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

5.1 Módulo 1 - O gênero fantástico, Edgar Allan Poe e sua obra (3 AULAS - 150 minutos)

Neste módulo, as atividades serão desenvolvidas atendendo aos seguintes objetivos específicos:

- a) Discutir o projeto, seus objetivos e etapas;
- b) Compreender o gênero fantástico e suas principais características estruturais, estilísticas e temáticas;
- c) Conhecer o escritor Edgar Allan Poe e sua importância para o gênero fantástico;
- d) Conhecer os textos que serão trabalhados no projeto.

Neste primeiro contato, assim como em todas as sequências propostas neste trabalho, as competências e habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ancoradas nos demais referenciais teóricos, são alicerces para o desenvolvimento das sequências didáticas. Ao longo das sequências, a Competência 9 de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental é a base para o desenvolvimento do percurso de formação literária. A Competência postula que ao aluno deve ser oportunizado:

- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Nas sequências desenvolvidas neste primeiro módulo, o objeto de conhecimento explorado é a adesão às práticas de leitura, desmembrado na seguinte habilidade específica:

- (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Para dar início à execução do projeto, primeiramente, deve-se apresentar a proposta para os alunos, esclarecendo os seus objetivos e descrevendo quais etapas comporão o trabalho. Neste momento, é importante conscientizá-los sobre a importância de um trabalho voltado para a leitura literária em sala de aula e o quanto a participação ativa dos alunos é fator essencial para o sucesso das atividades e, conseqüentemente, para o enriquecimento leitor dos discentes.

Para isso, sugerimos uma conversa inicial sobre leitura e literatura, a partir das seguintes indagações:

- 1 - A leitura faz parte do seu dia a dia? De que forma?
- 2 - Você costuma ler mais por obrigação ou por interesse próprio?
- 3 - Quem são as pessoas que o motivam para a leitura?
- 3 - Além da leitura feita na escola, você costuma ler em casa?
- 4 - Que tipo de histórias você lê com mais frequência?
- 5 - Você já ouviu falar no termo literatura? Se sim, o que você entende por essa palavra?
- 6 - Você costuma ler obras literárias? Se sim, quais tipos de histórias (terror, suspense, romance, comédia, ficção científica etc.) você prefere?
- 7 - Você poderia citar um texto ou livro que você já leu e que tenha chamado a sua atenção?
- 8 - Você acha que a leitura de uma obra literária é capaz de promover mudanças em quem a lê?

- ✓ Professor(a), instigue a participação dos alunos, complementando a fala deles com experiências próprias, apresentando exemplos, de modo que este seja um momento leve, de socialização e também de descobertas. A execução dessa atividade pode ser feita tanto oralmente quanto de forma escrita, a depender da dinâmica da turma.
- ✓ Para o desenvolvimento desta primeira etapa, sugerimos o tempo de 40 minutos.

Depois dessa conversa inicial, o professor apresentará o gênero conto fantástico aos alunos. Antes de explicitar e caracterizar o gênero, o professor exibirá imagens que agucem o conhecimento prévio da turma sobre obras que possuem tais características. Esse tipo de atividade funciona como uma motivação para o entendimento do gênero.

As imagens podem ser apresentadas tanto em forma de fotos impressas (que podem ser coladas em um cartaz), quanto podem ser exibidas em um retroprojetor. O professor adequará esta etapa à realidade da sua instituição escolar.

Para aguçar a curiosidade dos alunos, sugerimos a exibição de imagens de obras adaptadas cinematograficamente que possuem elementos do fantástico, a exemplo do suspense, do terror, do irreal e ilógico, de seres imaginários. Como os alunos da escola pública são, em sua maioria, jovens de classe social vulnerável, é importante que sejam trabalhadas imagens de obras que já foram exibidas nos canais de televisão aberta.

Como sugestão, apresentamos as imagens das seguintes obras: *Harry Potter*, *O Senhor dos anéis*, *Avatar* e *As crônicas de Nárnia*.

Figura 1 - Filme *Harry Potter*



Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2020/04/pedido-de-fas-filmes-de-harry-potter-chegam-ao-streaming-do-telecine.html>.

Figura 2 - Filme *O senhor dos Anéis*



Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/cultura-geek/145805-entendendo-senhor-aneis-j-r-r-tolkien.htm>

Figura 3 - Filme *Avatar*



Fonte: <https://veja.abril.com.br/cultura/conheca-a-nova-geracao-de-avatar-que-roda-em-fim-o-2o-filme/>

Figura 4 - Filme *As crônicas de Nárnia*



Fonte: <https://jovempan.com.br/entretenimento/tv-e-cinema/netflix-adquire-direitos-da-saga-as-chronicas-de-narnia.html>.

Ao exibir as imagens, o professor deve levantar alguns questionamentos aos alunos:

- 1 - Você reconhece algum desses personagens?
- 2 - Eles fazem parte de alguma obra literária? Se sim, você já leu alguma dessas obras?
- 3 - Você viu esses personagens em livros ou na televisão?
- 4 - Você já assistiu a algum desses filmes?
- 5 - Você sabe o nome desses filmes?
- 6 - O que essas quatro imagens têm em comum?
- 7- Além dessas obras, você conhece mais algum filme, série ou livro que possua características semelhantes a estas?

8 - Você se identifica com esse tipo de obra?

- ✓ Professor(a), além dessas imagens, você pode apresentar outras obras que também se encaixem no gênero fantástico.
- ✓ É importante que, nas imagens, não apareça o nome de cada obra. Isso fará com que os alunos opinem sobre qual produção cinematográfica a imagem trata.
- ✓ O tempo sugerido para este momento é de 30 minutos.

A partir das respostas dos alunos, o professor complementar^á alertando para o fato de que tais obras apresentam características do gênero fantástico e, mesmo que nem todos os alunos já tenham lido obras do gênero, eles já tiveram contato com a literatura fantástica através de outras realizações, a exemplo de filmes, séries, novelas ou jogos. Na sequência, o professor pode continuar o diálogo com a turma formulando, junto aos alunos, conceitos para o gênero.

O quadro abaixo apresenta alguns pontos importantes para a conceituação do gênero conto e para a compreensão de características comuns a obras fantásticas. Como turmas de nono ano já tiveram contato com as características do gênero conto, faz-se necessário, apenas, relembra^r alguns pontos com os alunos e dar uma maior atenção às características do fantástico.

Quadro 2 - características do conto e do fantástico

(Continua)

- ✓ Contos são narrativas, geralmente curtas, que narram acontecimentos verossímeis ou inverossímeis.
- ✓ Os principais elementos constituintes do conto são: enredo, narrador, tempo, personagens, espaço delimitado.
- ✓ Quanto à estrutura do conto, ele apresenta: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Porém, estes elementos, nem sempre, aparecem nesta ordem.
- ✓ Dentre as subdivisões do conto, há o conto fantástico.
- ✓ O gênero fantástico pode ser entendido como a alternância entre o verossímel e o imaginário, a fusão entre dois universos distintos, em que o mistério e o ilógico assumem o protagonismo do enredo de uma obra.
- ✓ Nos contos fantásticos, a perturbação mental e o rompimento com as leis naturais fazem com que o leitor sinta a necessidade de criar explicações, desvendar enigmas, debater com outras áreas da ciência e, mais importante que isso, não se satisfazer

apenas com o final de um capítulo ou um conto, buscar sempre a próxima página/obra.

- ✓ Geralmente são obras curtas, nas quais os personagens e os fatos apresentados associam-se a elementos do sobrenatural e não possuem explicações lógicas.
- ✓ Alguns dos grandes representantes do gênero fantástico no mundo são: Edgar Allan Poe, Mary Shelley, Franz Kafka, Jorge Luis Borges.
- ✓ No Brasil, os principais representantes do gênero são: Machado de Assis, Murilo Rubião, Lygia Fagundes Telles.
- ✓ Alguns exemplos de obras fantásticas são: *A metamorfose*, de Franz Kafka; *Frankenstein*, de Mary Shelley; *O ex-mágico*, de Murilo Rubião; *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis; *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles.

Fonte: elaborado pela autora.

É importante que este momento expositivo não seja exaustivo para os alunos. Para isso, a interação com a turma é essencial para que esta etapa seja significativa e haja aprendizado sobre o gênero. A forma como este momento acontecerá fica também a cargo do professor e das condições estruturais da escola, podendo acontecer através de uma roda de conversa, texto impresso ou da apresentação de slides. Para esta etapa, o tempo de 30 minutos é suficiente.

No terceiro e último momento deste módulo, far-se-á a apresentação do contista Edgar Allan Poe para a turma, o porquê de o escritor ter sido escolhido para compor as sequências e um panorama sobre suas obras fantásticas e sua importância para a literatura mundial.

Antes disso, uma sondagem sobre o autor é importante, uma vez que algumas de suas obras são de conhecimento do público jovem e, inclusive, aparecem nos livros didáticos. É interessante que o professor pergunte aos alunos se eles já ouviram falar em Edgar Allan Poe e se conhecem alguma obra do autor. Ao mesmo tempo em que esse debate acontece, o professor poderá exibir a Figura 5, com a imagem de Poe, para que os alunos conheçam o autor.

Figura 5 - Edgar Allan Poe

Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2019/01/edgar-allan-poe-210-anos-depois-grandioso-como-nunca.html>

Na sequência, será exibido um vídeo² sobre a vida do escritor. O vídeo está disponível na plataforma do YouTube, é um trecho do programa “Entrelinhas” da TV Cultura e tem duração de 10 minutos e 54 segundos.

Apesar de ser um vídeo relativamente longo, a dinâmica não é cansativa, pois os escritores convidados para falar sobre Poe refletem sobre sua vida e obra lançando mão de uma linguagem fluida e de fácil entendimento, além da ambientação do vídeo que, por si só, já desperta a curiosidade para um estudo mais aprofundado sobre as obras do autor. No Quadro 3, constam alguns pontos importantes da vida do contista.

Quadro 3 - Quem foi Edgar Allan Poe

(Continua)

Edgar Allan Poe nasceu em Boston, em 19 de Janeiro de 1809. Filho de dois atores, ainda criança ficou órfão de mãe e foi abandonado pelo pai. Apesar de nascer em Boston, Poe cresceu na Virgínia, onde foi acolhido por um casal de comerciantes escoceses. A adolescência de Poe foi marcada por desentendimentos com o seu pai e também pelas primeiras paixões, paixões essas que embalaram muitos de seus enredos. Entre 1823 e 1827, vários fatos marcaram a vida do jovem escritor. A primeira paixão pela jovem Helen marcou a descoberta do amor na vida de Poe, muito embora fosse um amor impossível devido à diferença de idade e classe social entre eles. Helen foi a primeira das muitas mulheres que tiveram forte influência na vida do escritor, sendo inclusive inspiração para um de seus poemas. Em 1827, Poe publicou o seu primeiro livro, *Tamerlão e outros poemas*.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SnX8t4BTjlw>

Posteriormente, escreveu contos como “The black cat”, “O retrato Oval”, “O barril de Amontillado”, “O coração denunciador” e “A queda da casa de Usher”, que são nomes familiares quando se fala no autor. Poe também é conhecido mundialmente como o criador dos romances e contos policiais, destacando o inesquecível “Assassinatos da Rua Morgue”. Marcado por uma vida de altos e baixos, Edgar Allan Poe encontrou no consumo excessivo do álcool a busca para fugir de problemas financeiros e também do reconhecimento tardio de seu talento, das decepções amorosas e das inquietudes pessoais que caracterizaram sua trajetória. Como consequência de uma vida desregrada, cheia de vícios, o escritor faleceu no dia 07 de outubro de 1849, aos 40 anos de idade.

Fonte: elaborado pela autora.

Por fim, é importante deixar clara a importância de Edgar Allan Poe para a literatura, enfatizando que a escolha por um trabalho voltado ao estudo da sua obra, além de ampliar o conhecimento dos alunos sobre outras representações literárias além das brasileiras, faz-se necessário, também, pela relevância em conhecer mais profundamente a obra de um autor que tanto contribuiu com o gênero fantástico. Mesmo sendo uma escrita de outro século, esta permanece atemporal e aguçando o imaginário do jovem do século XXI.

Para finalizar este módulo, o professor levará para a turma um ou alguns exemplares da obra escolhida para o desenvolvimento das atividades, o livro *Histórias extraordinárias* (2016) de Edgar Allan Poe, com tradução de Clarice Lispector. Neste momento, é importante deixar que os alunos toquem o livro, vejam a capa, contracapa e os contos que compõem a obra. Para isso, o professor deve entregar a um aluno e pedir que este repasse aos demais.

Na sequência, o professor revelará as três obras extraídas do livro que serão trabalhadas nas próximas etapas. É importante que, neste momento, o professor estimule a participação dos alunos sobre as expectativas deles para a leitura das obras, sobre o que eles acharam dos títulos dos contos, qual o título mais chamou a atenção deles e se eles já conhecem alguma das obras escolhidas.

O professor deve finalizar o momento revelando o primeiro conto a ser trabalhado que, no caso, será “O gato preto” (1843). Para estimular a curiosidade e interesse da turma para o próximo encontro, o professor lerá o seguinte trecho da obra:

Amanhã morrerei e hoje quero aliviar minha alma. Por essa razão vou lhes contar tudo. Na verdade, tudo não passou de uma série de simples acontecimentos domésticos. Mas, pelas suas consequências, estes acontecimentos me aterrorizaram, me torturaram e me aniquilaram. Espero que para os outros não pareçam tão terríveis. Para mim foram. Tanto que, até agora, penso que sonhei. Ou que enlouqueci. Não, louco não devo estar. É que foi demais, horrível demais. Inacreditável que tudo isso tenha acontecido (POE, 2016, p. 9).

Ao finalizar a leitura, o professor se despedirá da turma e não fará nenhum comentário sobre o trecho lido, deixando que os alunos tirem suas primeiras conclusões para a leitura do próximo encontro.

- ✓ Professor(a), para esta última etapa do Módulo 1, sugerimos que seja reservado o tempo de uma aula (50 minutos).
- ✓ Durante todo o módulo, estimule a participação e construção de conhecimentos com os alunos. A participação da turma é de fundamental importância para mensurar o que está sendo efetivo e o que pode melhorar no desenvolvimento das sequências.

5.2 Módulo 2 - Conto “O gato preto” - Leitura e Formação Literária (5 AULAS - 250 minutos)

Neste módulo, tomamos como base metodológica a sequência básica do letramento literário proposta por Rildo Cosson (2006). A sequência básica é organizada em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Somado à sequência, dialogamos com os pressupostos de Mendoza sobre formação leitora, desmembrados nas ações de observar, identificar, relacionar, compreender e interpretar. A sistematização das contribuições dos dois autores nas sequências didáticas torna possível um trabalho mais detalhado com o texto literário e a apreensão de elementos importantes para o desenvolvimento de competências leitoras nos alunos.

Os objetivos específicos a serem alcançados neste módulo são:

- a) Desenvolver e aplicar estratégias sistematizadas para despertar a curiosidade do aluno para o texto literário.
- b) Possibilitar a compreensão dos elementos de sentido do gênero fantástico.
- c) Fomentar a aptidão leitora dos alunos, com foco na recepção de escritas literárias complexas.
- d) Incentivar a competência comunicativa, crítica e reflexiva dos alunos através de atividades de interpretação do gênero fantástico.

I. 1ª Etapa da sequência básica - MOTIVAÇÃO (30 minutos)

A etapa da motivação, na sequência básica, corresponde ao momento de preparação do aluno para o contato com o texto a ser lido, ou seja, é o momento de realizar inferências a partir de elementos que tenham relação direta ou indireta com o texto. Neste momento, o professor apresentará imagens relacionadas a superstições populares e promoverá um breve debate sobre quais elementos tais imagens remetem.

Figura 6 - Passar embaixo de uma escada



Fonte: <https://www.mensagenscomamor.com/mensagem/145424>

Figura 7 - Sexta-feira treze



Fonte: <https://www.lettras.mus.br/playlists/197851/>

Figura 8 - Gato preto



Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/animal/halloween-exige-atencao-aos-gatos-pretos/>

Ao apresentar as imagens, que podem ser impressas e coladas em cartazes ou projetadas na televisão ou no retroprojeto, alguns questionamentos podem ser levantados, a exemplo:

1 - O que as três imagens têm em comum?

Resposta esperada: As três imagens representam superstições.

2 - Você sabe o que é uma superstição?

Resposta esperada: São crenças populares, baseadas no senso comum, quando não há comprovação científica da veracidade delas.

3 - Você acredita em superstições?

Resposta pessoal.

4 - Pelo ideário popular, se uma pessoa passa debaixo de uma escada ou encontra um gato preto em plena sexta-feira treze, o que isso significa?

Resposta esperada: Tais acontecimentos simbolizam azar.

5 - Além das superstições apresentadas nas imagens, você conhece mais alguma?

Respostas esperadas: Quebrar espelho traz azar, trevo de quatro folhas traz sorte, vassoura atrás da porta faz a visita ir embora, cruzar os dedos traz sorte, deixar o chinelo virado ocasiona a morte da mãe, entre outras.

Este momento é importante para que os alunos já associem o gato preto, personagem do conto a ser lido, com os elementos sobrenaturais que estão ligados à imagem

do animal. Por isso, é importante que a Figura 8 seja bem explorada. Além de promover o amplo debate, é importante que o professor explore a origem e significado das crenças representadas nas imagens. No Quadro 4, a seguir, constam algumas curiosidades sobre elas:

Quadro 4 - Superstições e seus significados

Superstição	Significados
1- Passar embaixo de uma escada	A superstição faz referência aos povos egípcios. Eles acreditavam em uma trindade de deuses, por isso, eles adoravam a forma geométrica do triângulo. Como uma escada encostada na parede representa essa figura, os egípcios acreditavam que passar embaixo dela gerava uma perturbação para os deuses e, conseqüentemente, causava azar para quem o fizesse.
2 - Sexta-feira treze	Uma das explicações para essa data seria a consolidação do poder monárquico na França, quando o rei Felipe IV, ameaçado pelo poder e influência exercidos pela Igreja dentro de seu país, tentou se filiar à ordem religiosa dos Cavaleiros Templários. Porém, a Ordem recusou a entrada do monarca na corporação. Enfurecido, ele teria ordenado a perseguição dos templários na sexta-feira, 13 de outubro de 1307.
3 - Gato preto	Na Idade Média, acredita-se que os gatos, devido a seus hábitos noturnos, tinham pacto com o demônio, principalmente se o animal fosse de cor negra, pois essa cor era associada às trevas. Os animais também foram associados a bruxas disfarçadas. Ainda hoje, muitas pessoas relacionam a imagem do animal a sentimentos e acontecimentos ruins, representando o azar.

Fonte: <https://www.darkside.com/>

A motivação pode ser finalizada com a participação dos alunos sobre outras superstições conhecidas por eles e seus possíveis significados.

O desenvolvimento de atividades voltadas à motivação para um texto potencializa, segundo Mendoza (2004), diferentes facetas da recepção literária, a exemplo do desenvolvimento de habilidades para identificar e comparar os recursos que permeiam o discurso literário, em um contexto histórico, artístico e cultural. Quando acionamos diferentes

conhecimentos dos alunos, estamos interdisciplinarizando a aula de literatura e tornando-a significativa, ao mostrar que as obras literárias vão muito além de uma prática de deleite, uma vez que estão imbricadas por diferentes temáticas que podem ser abordadas e exploradas sob vertentes amplas.

II. 2ª Etapa da sequência básica - INTRODUÇÃO (20 minutos)

A etapa da introdução é o momento em que os alunos terão contato com o autor e com obra a ser lida. Como os alunos já tiveram esse contato na primeira sequência didática, não há necessidade de repetir as mesmas informações.

Então, nesse momento, o professor apresentará aos alunos algumas curiosidades sobre a vida de Edgar Allan Poe para que seja reforçada a importância do autor para o cenário literário mundial. No Quadro 5, a seguir, constam sete curiosidades sobre a vida do contista.

Quadro 5 - Sete curiosidades sobre a vida de Edgar Allan Poe (Continua)

Curiosidades sobre Poe
1. Poe não foi adotado oficialmente - Poe foi acolhido por uma família de comerciantes muito rica, porém não teve direito à herança deixada por eles.
2. Existe um museu sobre a vida de Poe, em Richmond - O museu é dedicado à vida e obra do autor. Foi idealizado por James Howard Whitty e um grupo de pesquisadores das obras de Poe.
3. Existe uma escola para crianças que leva o nome de Poe (Edgar Allan Poe Elementary School) - A escola está localizada no Texas e atende crianças na faixa etária de 4 a 11 anos de idade.
4. A causa real da morte de Poe nunca foi descoberta - Em outubro de 1848, Poe foi visto vagando pelas ruas. Segundo relatos de estudiosos da sua vida, ele agonizou durante quatro dias até morrer.
5. Poe foi casado com uma prima, Virgínia Clemm, uma jovem de 13 anos de idade - A jovem morreu aos 24 anos de idade, vítima de tuberculose.
6. Os assassinatos da Rua Morgue é a primeira história moderna de detetives - O seu estilo de escrita literária foi amplamente replicado na literatura.

7. O obituário de Poe foi escrito por seu antigo rival, Rufus Griswold - “Edgar Allan Poe está morto. Faleceu anteontem em Baltimore. Este anúncio surpreenderá a muitos, mas poucos vão lamentá-lo”.

Fonte: <https://darkside.blog.br/7-curiosidades-sobre-edgar-allan-poe/>

Depois de conhecer as curiosidades sobre a vida de Poe, é o momento de os alunos terem um contato mais direto com a obra a ser lida. Como a obra já foi apresentada aos alunos na primeira sequência, bem como os contos que serão trabalhados, o professor exibirá um vídeo³ com uma adaptação do conto “O gato preto”. O objetivo de apresentar o vídeo antes da leitura do conto é que a aula já assuma o clima de suspense tão explorado na obra. Além disso, é importante que os discentes tenham contato com outras manifestações de uma mesma obra literária, a partir de outros suportes além do livro. Como bem postula a BNCC (2017), nos anos finais do ensino fundamental deve haver o desenvolvimento de habilidades que garantam aos alunos a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos de diferentes gêneros e em diferentes mídias.

O vídeo tem um pouco mais de 6 minutos, e apresenta elementos aguçadores para que os alunos fiquem curiosos pela leitura do conto, a exemplo da ambientação, das ações reproduzidas sem narração, além da trilha sonora que promove um clima de suspense durante todo o curta.

III. 3ª Etapa da sequência básica - LEITURA (50 minutos)

A leitura do conto será realizada em sala de aula ou na biblioteca da escola. A princípio, a sala será organizada em forma de semicírculo e as cópias com o conto “O gato preto” serão entregues aos alunos. A primeira leitura será silenciosa e individual para que os alunos se familiarizem com o estilo de escrita do autor.

Por se caracterizar como um texto complexo, o ideal, segundo Bauerlein (2011), é que a leitura seja feita de forma ininterrupta, para que a linha de pensamento e sentidos que vêm sendo construídas pelos leitores não se perca durante possíveis pausas. Para Cosson (2006), a leitura escolar precisa de um acompanhamento, visto que é direcionada e tem objetivos a cumprir. Desse modo, a figura ativa do professor neste processo faz-se necessária.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g18i5is2fMM&t=5s>

Feita a leitura silenciosa, é o momento de realização da leitura compartilhada. Para isso, cada aluno, juntamente ao professor, lerá um trecho da obra, sequencialmente, até o final do conto.

IV. 4ª Etapa da sequência básica - INTERPRETAÇÃO (150 minutos)

Finalizada a etapa da leitura, dá-se início à etapa de interpretação. Segundo Cosson (2006), esse é o momento de externalizar a leitura. Neste momento é possível, junto aos alunos, formular conceitos, construir sentidos, compartilhar sensações e impressões sobre o texto lido.

Nas etapas de compreensão e interpretação, encontradas no modelo de leitura significativa de Mendoza (2004), o leitor é capaz de construir sentidos, uma vez que já desenvolveu habilidades importantes nas etapas que antecedem a leitura, tais como: a capacidade de fazer inferências, o aprimoramento do repertório sociocultural, o reconhecimento dos diferentes discursos que compõem o texto, entre outros. Todos estes fatores contribuem no processo de formação leitora do aluno.

Para iniciar a etapa de interpretação, o professor ouvirá dos alunos as primeiras impressões deixadas pela leitura do conto. Para isso, alguns questionamentos podem ser feitos, a exemplo de: Vocês acharam a história do conto interessante? Vocês sentiram medo em algum momento da leitura? Se sim, vocês poderiam descrever em qual parte do texto essa sensação foi mais intensa? Foi uma leitura fácil ou sentiram alguma dificuldade para entender o texto? Gostaram do final da história? Foi o final esperado?

Depois dessa conversa inicial, o professor desenvolverá com a turma uma atividade de interpretação para identificação dos elementos característicos do gênero conto: espaço, tempo, personagens, narrador. Nessa atividade, os alunos deverão preencher o Quadro 6 com as características estruturantes da narrativa lida.

Quadro 6 - Elementos estruturais do conto “O gato preto”

(Continua)

Elementos estruturais do conto	
ELEMENTO	DESCRIÇÃO
Espaço	Resposta esperada: A ambientação do conto é, predominantemente, a casa do narrador-personagem, local onde a maioria das ações da narrativa ocorre. Além da casa, dois ambientes também são importantes: o jardim, no qual o

	personagem enforca o gato Plutão, e o porão onde a esposa e o segundo gato são emparedados.
Tempo	Resposta esperada: O tempo da narrativa caracteriza-se como ulterior, ou seja, os fatos narrados são ações concluídas no passado e desconhecidas pelo leitor.
Personagens	Resposta esperada: A narrativa gira em torno de quatro personagens: O narrador-personagem - descrito como um homem que tinha predileção por animais, amável com as pessoas, porém, o vício do álcool fez com que muitas mudanças fossem operadas nele, tornando-o um homem frio e violento. A esposa - uma mulher tranquila, resignada e adoradora dos animais. O gato Plutão - animal de estimação do casal. O segundo gato - a narrativa nos leva a entender que era a reencarnação de Plutão.
Narrador	Resposta esperada: A narrativa é contada sob a ótica de um narrador-personagem que foi preso por assassinar a própria esposa. É da cadeia que ele narra os fatos que ocasionaram a sua prisão.

Fonte: Elaborado pela autora.

Preenchido o Quadro 6, os alunos passarão a identificar as características do conto que fazem com que ele seja típico do gênero fantástico. Essas características serão identificadas dentro dos elementos do enredo: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Essa atividade faz-se necessária para que os alunos compreendam cada elemento do conto de forma isolada, o que auxiliará, posteriormente, na interpretação dos sentidos sugeridos na obra.

Para isso, os alunos preencherão o Quadro 7 com os elementos fantásticos identificados em cada parte do enredo do conto. É interessante que, antes de responder a esta atividade, o professor converse com os alunos sobre o significado de cada parte característica do enredo de um conto, revisando os termos. Isso fará com que os alunos sintam-se mais seguros para preencherem o quadro. A mediação do professor neste momento é de fundamental importância, tanto para aprofundar o entendimento sobre os conceitos, como também para enriquecer o aprendizado dos alunos sobre sequências narrativas.

Para responderem às perguntas, os alunos devem permanecer com o material de leitura, no caso o conto, em mãos.

Quadro 7 - Características do gênero fantástico no conto “O gato preto”

Características do Fantástico em “O gato preto”	
PARTES DO ENREDO	ELEMENTOS SOBRENATURAIS
Situação inicial	Resposta esperada: A hesitação do narrador-personagem ao questionar se os fatos narrados realmente aconteceram ou se foram fruto de sua imaginação, fato que também provoca hesitação no leitor; além da relação entre a figura do gato preto e os elementos míticos, a exemplo da referência a bruxas disfarçadas.
Conflito	Resposta esperada: Logo após o enforcamento do gato Plutão, a ocorrência de um incêndio na casa do narrador-personagem e a aparição da imagem de um gato enforcado na única parede que sobrou da casa.
Clímax	Resposta esperada: O aparecimento de um novo gato com características semelhantes ao gato Plutão; a presença de uma marca branca, semelhante a uma forca, no pescoço dele.
Desfecho	Resposta esperada: O emparedamento da esposa do narrador-personagem e a figura do gato preto como ocasionador e denunciador das mudanças de comportamento dele, uma vez que os urros do gato ocasionaram a descoberta do crime pela polícia.

Fonte: elaborado pela autora.

A interpretação dos elementos estruturais do texto é essencial no processo de formação leitora, visto que, como bem pontua Mendoza (2004), o ponto de partida para o processo de interpretação de um texto é a explicação dos elementos formais dele. Portanto, esta etapa não pode ser deixada de lado quando se pretende formar leitores competentes.

Passada a fase de identificação dos elementos estruturais do conto, o professor proporá aos alunos um exercício de interpretação com foco nos elementos de sentido construídos ao longo da leitura, dividido em dois blocos: o primeiro bloco contemplará questões

mais direcionadas aos elementos subjetivos do conto, já o segundo bloco contemplará uma reflexão crítica sobre as temáticas sociais abordadas na obra.

BLOCO 1 - ELEMENTOS SUBJETIVOS

1 - O conto é narrado em primeira pessoa, no qual o narrador-personagem relata uma série de acontecimentos estranhos vividos por ele. Logo no início da história, o narrador profere a seguinte frase: "Mas amanhã morrerei e hoje quero desafogar minha alma." Analisando esta frase e o desenrolar dos acontecimentos no conto, é possível acreditar integralmente na narração do personagem? Há algum ponto contraditório? Há algum trecho do conto que leve o leitor a desconfiar da veracidade dos fatos? Se sim, transcreva-o.

Resposta esperada: Como a história é contada em primeira pessoa, por um narrador que vivenciou os fatos, nem todos os acontecimentos podem ser plenamente confiáveis, já que são narrados sob a ótica de um personagem que oscila constantemente no caráter e no comportamento durante o conto, ora agindo como uma pessoa boa, ora agindo com requintes de crueldade. Um trecho do conto, já no início da narrativa, confirma essa desconfiança na veracidade dos fatos: "Espero que para os outros não pareçam tão terríveis. Para mim foram. Tanto que, até agora, penso que sonhei. Ou que enlouqueci. Não, louco não devo estar. É que foi demais, horrível demais. Inacreditável que tudo isso tenha acontecido."

2 - A escolha de um gato preto e de nome Plutão são elementos importantes na composição do conto. Em quais aspectos a figura do gato preto e o nome dele influenciam no clima de terror e suspense da narrativa? Pesquise as origens do nome Plutão para auxiliá-lo na construção da sua resposta.

Resposta esperada: A figura do gato preto é um elemento primordial para que o conto cause medo e terror psicológico no leitor. Primeiramente, a imagem de gatos na cor preta carrega uma herança supersticiosa de que estes provocam azar, e por muito tempo, por terem hábitos noturnos, foram considerados como bruxas disfarçadas. Além disso, o nome do gato complementa essa imagem de terror, uma vez que Plutão, na mitologia grega, é Hades, o deus dos mortos, temido por todos.

3 - No conto, o narrador-personagem se dizia muito afeiçoado a Plutão, porém, ao longo da narrativa, arranca-lhe um dos olhos e, posteriormente, o enforca. Em sua opinião, quais seriam as causas para tamanha crueldade, para além das explicações do personagem?

Respostas sugestivas: A explicação dada pelo narrador-personagem é a de que o álcool operou uma mudança no seu comportamento, porém outras hipóteses podem ser levantadas, por exemplo: o caráter duvidoso do personagem; o fato de o animal começar a rejeitá-lo por conta de sua ausência e isso enfurecê-lo; além da crença de que o animal seria um ser maligno, a exemplo do deus Hades, o que pode ter influenciado a mudança de comportamento do personagem.

4 - Após o enforcamento de Plutão, o personagem principal tem uma mudança brusca de comportamento, principalmente a partir do momento em que outro gato aparece na narrativa. Observando o desenvolvimento das ações, o que os dois gatos representam na vida e na mudança de comportamento do narrador?

Resposta esperada: O primeiro gato, Plutão, representa um lado mais amoroso, pacífico e humano do narrador-personagem. Já o segundo gato, representa a frieza, a crueldade, a violência e a decadência do personagem.

5 - Observando as atitudes do narrador-personagem com a sua esposa ao longo do conto, é possível pontuar quais seriam os reais motivos que o teriam levado a emparedá-la?

Resposta esperada: As explicações para o emparedamento da esposa, dadas pelo narrador-personagem, mais uma vez giram em torno do consumo excessivo do álcool, porém outras pistas são dadas no conto. Quando o segundo gato aparece na narrativa e se afeiçoa à esposa do protagonista, este logo passa a desenvolver antipatia pelo gato e por tudo o que lembre a figura dele. Ao ver sua esposa tentar proteger o gato, cuja figura desperta remorso e culpa no homem, ele não hesita em matá-la. Portanto, o enredo abre margem para supor que o gato exercia uma influência negativa no comportamento do narrador-personagem.

6 - Na narrativa, observa-se que o narrador-personagem muda, constantemente, de comportamento e postura a cada nova situação. Volte ao texto e preencha os itens abaixo com os sentimentos que cada um desses elementos desperta no narrador ao longo da história:

a) O gato Plutão

Resposta esperada: A princípio, afeição, amizade e companheirismo. Após as mudanças de comportamento operadas na vida do personagem, o animal provocava-lhe repulsa e aguçava o seu espírito de perversidade.

b) A esposa do narrador-personagem

Resposta esperada: A esposa, descrita como uma mulher de caráter semelhante ao do narrador-personagem, por ser calma e resiliente, aparentemente não exercia grande influência na vida dele, não ficando claro na narrativa se o homem nutria algum sentimento de afeição por ela.

c) Os animais de estimação

Resposta esperada: Carinho e afeição.

d) O consumo do álcool

Resposta esperada: Irritabilidade e agressividade.

e) O segundo gato

Resposta esperada: Antipatia, pensamentos maléficos e ódio.

f) O assassinato de Plutão

Resposta esperada: Insensibilidade e perversidade.

g) O assassinato da esposa

Resposta esperada: O assassinato da esposa não gerou arrependimento no narrador-personagem, pelo contrário, o homem conseguiu seguir sua vida de forma tranquila e sem remorsos.

BLOCO 2 - ELEMENTOS SOCIAIS

1 - Como a figura feminina é abordada no conto?

Resposta esperada: A figura da mulher é um elemento secundário neste conto. Seguindo o exemplo da maioria dos contos de Poe, a mulher é representada como um ser passivo e resignado. Poucas características são dadas sobre ela pelo narrador personagem, apenas que era uma mulher dócil, amante dos animais, e possuía um caráter adequado ao dele.

2 - Ao longo do conto, alguns aspectos do caráter humano são deixados em evidência no narrador-personagem. Você poderia citar algum desses aspectos que tenha chamado sua atenção?

Respostas esperadas: A dubiedade de caráter, a frieza nas ações, o instinto violento e cruel, a capacidade de enganar o outro.

3 - Para além dos elementos fantásticos, você identifica alguma questão social abordada no conto?

Respostas esperadas: A embriaguez e suas consequências, a violência contra a mulher, a violência contra os animais.

É importante que as atividades sejam respondidas e compartilhadas em sala de aula para que os alunos tenham acesso a um número maior de interpretações. As sequências podem ser respondidas individualmente ou em pequenos grupos, a depender da dinâmica da turma. Além disso, é interessante que todas as respostas sejam consideradas e, quando necessário, complementadas. Isso fará com que o aluno assuma uma postura protagonista em sala de aula e sinta-se mais seguro para exprimir suas opiniões. As atividades podem ser impressas ou escritas no quadro.

Para finalizar a etapa de interpretação, o professor fará uma atividade breve com os alunos sobre as semelhanças e diferenças percebidas entre o conto “O gato preto” e a sua adaptação para o vídeo assistido na fase de introdução da sequência básica. Se não houver tempo suficiente para desenvolver esta última atividade em sala de aula, os alunos poderão responder em casa e compartilhá-las no encontro seguinte. Se necessário, os alunos podem rever o vídeo para relembrem pontos importantes.

A turma responderá ao seguinte questionamento:

- ✓ Na adaptação do conto “O gato preto” para o vídeo, uma cena importante do enredo é suprimida, cena esta que contribui significativamente para o clima de suspense da narrativa. Você conseguiu identificar qual cena não aparece na adaptação da narrativa? Se sim, essa parte do conto que não foi contemplada no vídeo interfere no entendimento da narrativa?

Respostas esperadas: Na adaptação do conto, não é mencionada a cena em que a casa do narrador-personagem é incendiada e a figura de um gato preto gigante com uma marca de forca no pescoço aparece em uma parede da casa. Esta cena tem um papel importante no conto, uma vez que, é a partir dela que o clima de suspense e terror é explorado na narrativa.

As ações seguintes da narrativa têm relação direta com a aparição dessa imagem, a exemplo da aparição de um novo gato com características semelhantes a Plutão.

Finalizada a aplicação da sequência básica, é importante destinar alguns minutos para a escuta. Esse momento é necessário para que os alunos socializem suas opiniões sobre todo o percurso traçado e quais foram as contribuições deixadas pelo trabalho com o texto literário.

5.3 Módulo 3 - Conto “O barril de *Amontillado*” - Leitura e Formação Literária (4 AULAS - 200 minutos)

Neste terceiro módulo, desenvolvemos um círculo de leitura com os alunos, tomando como suporte metodológico para a organização das sequências, o círculo de literatura proposto por Cosson (2019), com base nas fichas de função de Daniels (2012).

Os objetivos específicos deste módulo são:

- Desenvolver e aplicar estratégias sistematizadas para a leitura do texto literário.
- Ampliar o senso interpretativo, a partir de atividades de comparação, com foco na compreensão do texto literário.
- Incentivar a competência comunicativa, crítica e reflexiva dos alunos através de atividades de interpretação do gênero fantástico.

O círculo de leitura, nas aulas de literatura, é uma excelente metodologia para o desenvolvimento do letramento literário em sala de aula. Segundo Cosson (2019), os círculos oportunizam múltiplas aprendizagens, pois, ao lerem em grupo e se posicionarem frente à leitura, os alunos desenvolvem a reflexão coletiva, ampliam suas capacidades de leitura e, conseqüentemente, tornam-se leitores mais competentes. Além disso, os alunos têm a oportunidade de dialogar, liderar, resolver problemas, construir conceitos, argumentar, sintetizar, dar exemplos, questionar, entre outras competências.

Para iniciar a aula, o professor receberá os alunos em sala de aula e explicará como o momento será conduzido. É importante que o professor reforce que, neste segundo módulo do projeto, a turma lerá o segundo conto escolhido de Edgar Allan Poe e desenvolverá mais um conjunto de atividades visando ao aprimoramento da capacidade leitora deles. Os alunos também precisam ficar cientes de que a obra, “O barril de *Amontillado*”, também é do gênero fantástico, porém esses elementos se materializam de formas diferentes na segunda narrativa.

Na sequência, o professor conduzirá a turma até a sala de multimeios da escola para que a leitura seja desenvolvida nesse espaço. Mais uma vez, o professor deverá levar para a aula as cópias com o conto e entregar uma para cada aluno.

O professor deve esclarecer aos alunos que a segunda leitura ocorrerá de forma diversa da primeira, pois, nesta sequência, os alunos participarão de um círculo de leitura e cada participante assumirá uma função específica neste processo. Para isso, a turma será dividida em grupos, preferencialmente, de nove participantes, já que nas fichas de função existem nove funções diferentes, a saber: conector, questionador, iluminador de passagens, ilustrador, dicionarista, sintetizador, pesquisador, cenógrafo e perfilador. Para a organização dos grupos, o professor pode agir de maneiras distintas: deixar que os alunos montem os seus próprios grupos, organizá-los por ordem de frequência, realizar sorteio para a escolha dos membros, ou usar outro critério que julgar pertinente.

De posse das cópias do conto, os alunos serão divididos nos grupos e a leitura ocorrerá em duas etapas: a primeira leitura será silenciosa e a segunda leitura será compartilhada, na qual cada aluno lerá um trecho da obra em voz alta.

Terminada a leitura, inicia-se o momento de compartilhamento das impressões deixadas pelo conto, através da escuta e da externalização de opiniões com as equipes formadas. Este momento pode ser realizado de maneira informal, cabendo ao professor instigar a participação dos alunos e considerar todas as impressões compartilhadas. Alguns questionamentos podem ser feitos aos alunos, por exemplo:

a) A obra tem elementos fantásticos? Se sim, você poderia elencar algum deles?

Resposta esperada: Sim. Os elementos fantásticos da narrativa se materializam principalmente no espaço: uma adega escura, úmida, na qual vários antepassados já foram enterrados nesse espaço. Além disso, há a presença da hesitação entre o real e o ilógico, a voz dos mortos, somado à tensão e o medo provocado pela descrição minuciosa do emparedamento de Fortunato.

b) Por qual sentimento o narrador-personagem é movido na narrativa?

Resposta esperada: Pelo sentimento de vingança.

c) No conto, o narrador-personagem deixa claro o motivo da sua vingança contra Fortunato?

Resposta esperada: Não. No conto não fica explícito o motivo para que Montresor quisesse se vingar de Fortunato.

d) Em sua opinião, que relação contraditória o autor quis expressar ao construir o enredo em uma noite de carnaval?

Resposta esperada: Naturalmente, o carnaval é uma celebração de felicidade e reunião entre amigos. No entanto, é também uma festa de fantasias e disfarces. A narrativa é construída nesse cenário de dubiedade, em que a “máscara” de Montresor, com relação a sua amizade por Fortunato, é desfeita e o personagem o atrai para a morte usando a vaidade daquele como um artifício.

e) Além do sentimento de vingança, quais outros sentimentos são explorados na narrativa?

Resposta esperada: O conto explora sentimentos como a inveja, a falsidade, a frieza, a ambição e a perversidade humana.

Finalizado o momento de escuta e construção de sentidos, o professor proporá uma atividade comparativa para que os alunos possam identificar os elementos que se assemelham e os que se diferenciam nas duas obras de Edgar Allan Poe lidas até o momento. Para o desenvolvimento da atividade comparativa, os alunos poderão permanecer nas suas equipes, porém responderão os questionamentos individualmente.

Para o desenvolvimento da atividade, o professor pode relembrar com os alunos alguns pontos do enredo de “O gato preto”, a exemplo da ambientação da história, dos personagens, das cenas que chamaram a atenção da turma, entre outros elementos, para facilitar a concretização da atividade de comparação.

Na sequência, a turma será orientada a preencher o Quadro 8 com os pontos observados nas duas obras lidas. Os alunos marcarão com um X se os pontos apresentados são semelhantes ou diferentes nas duas obras e justificarão suas respostas apresentando como essas características aparecem nos dois contos. Para este primeiro momento da sequência didática - leitura do conto e atividade interpretativa -, o professor disporá do tempo de 100 minutos (2 aulas).

Quadro 8 - Atividade comparativa

(Continua)

Contos: “O gato preto” e “O barril de <i>Amontillado</i> ”			
CARACTERÍSTICA	SEMELHANTES	DIFERENTES	JUSTIFICATIVA
Tipo de narrador	X		Resposta esperada: Os dois contos são narrados por um narrador-personagem que relata

			uma série de acontecimentos vivenciados por ele.
Ambientação do enredo	X		Respostas esperadas: O enredo dos dois contos acontece em ambientes com características sórdidas e sombrias. Os ambientes sombrios são explorados nas duas narrativas e contribuem para o clima de medo, a exemplo do porão em “O gato preto” e a adega em “O barril de <i>Amontillado</i> ”.
Concretização do gênero fantástico		X	Respostas esperadas: No conto “O gato preto”, o fantástico se concretiza nas ações do narrador-personagem e nos elementos míticos que a figura de um gato preto sugestiona. Já no conto “O barril de <i>Amontillado</i> ”, o fantástico se faz mais presente no espaço sombrio e insólito, e na descrição de cada detalhe, minuciosamente, pelo narrador.
Postura do personagem principal com relação as suas próprias ações	X		Resposta esperada: Os personagens principais das duas obras são homens de atitudes frias e

			não demonstram arrependimento pelos atos cometidos.
Clímax do conto	X		Resposta esperada: Nos dois contos, o clímax representa os assassinatos. Em “O gato preto”, temos o emparedamento da esposa do narrador-personagem; e em “O barril de <i>Amontillado</i> ”, temos o assassinato de Fortunato, amigo do narrador-personagem.
Desfecho do conto		X	Resposta esperada: Os desfechos dos contos apresentam características diferentes: enquanto no primeiro conto o narrador-personagem termina a narrativa em uma prisão; no segundo conto, o narrador personagem apenas narra o assassinato de Fortunato, porém, nada indica que ele tenha sido julgado pelo seu crime.

Fonte: Elaborado pela autora.

Caro(a) professor(a), esta atividade comparativa desempenha uma função importante no desenvolvimento de competências leitoras dos alunos. A partir do desenvolvimento desse tipo de atividade, o aluno conseguirá, com mais facilidade, identificar elementos que se repetem nas obras, além de conhecer e apreciar as realizações distintas do gênero fantástico nas obras de um mesmo autor. Dessa forma, o aluno assume um maior protagonismo no processo de formação leitora através do texto literário, como bem pontua Mendoza (2004), a realização de atividades que mostram as conexões entre os vários textos potencializa a observação e a maturidade do leitor literário em formação.

Finalizada a atividade interpretativa, dar-se-á início às fichas de função do círculo de literatura. Mas, antes disso, o professor deve apresentar aos alunos quais são as funções⁴ que cada participante pode assumir dentro de um círculo de literatura e qual a atribuição de cada uma dessas funções. Dependendo da quantidade de alunos na turma, alguns grupos podem não ser compostos por nove membros. Nesse caso, um mesmo membro poderá assumir mais de uma função dentro do círculo.

Depois de conhecer as nove funções, os membros de cada equipe escolherão a função com a qual mais se identificam. Para as equipes que possuem menos de nove participantes, os grupos podem organizar um pequeno sorteio para decidir qual membro ocupará mais de uma função no círculo de literatura.

Na sequência, o professor conduzirá a turma ao laboratório de informática para que as equipes possam pesquisar aspectos importantes do conto, como o contexto histórico ao qual a obra está inserida, o vocabulário desconhecido pelos alunos, a exemplo do próprio título, como também algumas peculiaridades da narrativa que tenham despertado a curiosidade das equipes.

É importante pontuar que um trabalho efetivo de leitura literária pressupõe não só o desenvolvimento de múltiplas atividades, mas também a ocupação dos diversos espaços da escola. Ao saírem de suas salas de aula e ocuparem funções diversas, os alunos assumem uma

⁴a) Conector - Liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento;

b) Questionador - Prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico;

c) Iluminador de passagens - Escolhe uma passagem para explicitar ao grupo;

d) Ilustrador - Traz imagens para ilustrar o texto;

e) Dicionarista - Escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;

f) Sintetizador - Sumariza o texto;

g) Pesquisador - Busca informações contextuais que são relevantes para o texto;

h) Cenógrafo - Descreve as principais cenas;

i) Perfilador - Traça um perfil das personagens mais interessantes. (DANIELS, 2002 apud COSSON, 2014, p. 142-143).

postura de protagonismo na concretização das atividades, e a leitura torna-se uma ação. Na BNCC (2017), o incentivo ao protagonismo dos alunos é uma das Competências Gerais da Educação Básica e, nas etapas finais do ensino fundamental, esse protagonismo deve ser fortalecido em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola. Além disso, com o avanço e com a necessidade do uso das tecnologias digitais de informação, é essencial que os alunos se envolvam em práticas nas quais eles possam compreendê-las e utilizá-las “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 9).

Finalizada a pesquisa, as equipes devem continuar no laboratório de informática para discutirem e anotarem as informações colhidas sobre a narrativa lida. Cada componente das equipes deve transcrever as conclusões obtidas sobre o conto, de acordo com a função ocupada por ele no círculo.

Caro(a) professor(a), durante a construção das respostas, algumas dúvidas e questionamentos podem surgir dos alunos. Então, nesse momento, é importante que as equipes sejam auxiliadas na construção de suas respostas. Para isso, alguns pontos podem ser compartilhados com os alunos, ao mesmo tempo em que as impressões deles são construídas. Quando necessário, complemente-as:

a) Conector - Apesar de a obra ser uma ficção ambientada em outro século, o conto pode ser associado a algumas características típicas da sociedade atual, por exemplo: a vaidade humana na busca por reconhecimento (quando Fortunato quer provar a todo custo que é um grande entendedor de vinhos) e a frieza nas relações humanas (característica marcante do narrador-personagem);

b) Questionador - Muitas perguntas podem ser levantadas sobre o conto, sejam elas de ordem estrutural, de escolha de vocabulário ou de elementos de sentido. Seguem algumas sugestões:

- Qual o tipo de narrador do conto?
- Os motivos para a vingança de Montresor contra Fortunato são explicados de forma clara no conto?
- Qual era a relação entre Fortunato e Luchesi?
- O personagem principal demonstra arrependimento pelo assassinato do antigo amigo?

- Mesmo sendo uma ficção do século XIX, o conto apresenta problemas sociais presentes no século XXI. Você saberia elencar algum deles?
- O ambiente da narrativa contribui para o clima de suspense?
- Por qual sentimento Fortunato foi influenciado a acompanhar Montresor?

c) Iluminador de passagens - Várias passagens do conto podem ser elencadas e esclarecidas pelo representante desta função. Um exemplo é a forma como o narrador-personagem planejou e conseguiu atrair Fortunato para as catacumbas dos Montresors a fim de que ele provasse um vinho, utilizando-se de elementos persuasivos, como a paixão do homem pela bebida, associada à necessidade em provar que era melhor entendedor de vinhos do que Luchesi.

d) Ilustrador – A ambientação da narrativa contribui com o clima de suspense e medo em todo o enredo. O ambiente das catacumbas dos Montresors é sombrio, úmido e sufocante. A falta de iluminação, os ossos amontoados no local e a ideia de um túnel que conduz Fortunato à morte potencializam o sentimento de tensão no leitor.

e) Dicionarista - O conto foi escrito no século XIX, portanto, é compreensível que algumas palavras sejam desconhecidas pelos alunos. Então, os termos abaixo, provavelmente, serão escolhidos pelos alunos:

- Amontillado - Vinho da região de Jerez (Espanha).
- Guizos - Campainhas, chocalhos;
- Xerez - Vinho fino branco que se fabrica na cidade espanhola de Jerez de la Frontera.
- Salitre - Nitrato de sódio oriundo de jazidas andinas, que se emprega como adubo;
- Archotes - Fachos, tochas;
- Médoc - Vinho suave, de cor rubi, proveniente da França;
- Cripta - Catacumba, caverna;
- Abóbada - Obra de alvenaria arqueada em que os elementos que a constituem (pedras, tijolos etc.) se apoiam uns nos outros, assumindo a forma de cobertura;
- Desguarnecido - Desguardado, desprotegido;
- Apatetado - Confuso.

f) Sintetizador - O personagem principal promete se vingar do antigo amigo Fortunato. Durante uma festa de carnaval, Montresor o encontra e o convida para provar um vinho em seu palácio e identificar se este é um Amontillado, já que o amigo era especialista nessa bebida. Os dois homens percorrem os corredores do ambiente em busca do vinho prometido pelo protagonista até chegarem a uma muralha de ossos. Nesse ínterim, Fortunato já estava

alcoolizado e tossindo muito em decorrência da umidade do ambiente. O personagem principal então o amarrou e o emparedou junto à pilha de ossos. Depois de ter certeza que Fortunato havia morrido, pois os gritos de súplica cessaram, Montresor se afasta friamente do local.

g) Pesquisador – O conto foi inspirado em acontecimentos reais ocorridos em Castle Island, um antigo forte militar localizado no porto de Boston, em Massachusetts. Edgar Allan Poe foi cadete no Exército, e na época encontrou uma lápide no local. Ao questionar sobre as origens da lápide, Poe descobriu que esta era de um homem que tinha sido murado vivo. Inspirado pela história ouvida, Poe adaptou e transformou-a no enredo do conto.

h) Cenógrafo - O encontro de Montresor e Fortunato em uma festa de carnaval; a ida de Fortunato às catacumbas dos Montresors para provar um vinho; a concretização da vingança do narrador-personagem ao emparedar vivo o personagem Fortunato; a descrição fria do ocorrido pelo narrador-personagem.

i) Perfilador - O conto gira, basicamente, em torno de dois personagens: Montresor e Fortunato. O primeiro é caracterizado como um homem rico, vingativo, de atitudes frias e bem arquitetadas, além de se demonstrar um homem manipulador e cruel. Já Fortunato é descrito como um homem rico, envaidecido por ser um grande conhecedor de vinhos, sincero, respeitado pela sociedade.

A culminância desse módulo será a apresentação das equipes em sala de aula. Para esta etapa, o professor fará uma adaptação no círculo de literatura de modo que a turma possa socializar com o maior número de colegas possível. Para isso, novas equipes serão montadas de acordo com as funções atribuídas na primeira fase do círculo. Assim, todos os alunos que desempenharam a função de conector formarão um novo grupo, todos os alunos que desempenharam a função de questionador formarão mais um grupo e, assim, sucessivamente. Além da importância da socialização, os alunos também terão a oportunidade de aprofundar suas leituras sobre o conto ao ouvirem as visões dos outros colegas que estão ocupando a mesma função.

É importante que seja dedicado, pelo menos, 15 minutos para as novas equipes discutirem suas respostas e decidirem qual membro apresentará as contribuições para a turma. Feito isso, o professor reorganizará a sala em semicírculo e pedirá que as equipes apresentem, de forma expositiva, suas contribuições e impressões construídas a partir das fichas de função.

Nessa etapa, é interessante que o professor contribua com a fala dos alunos, instigando-os a desenvolverem um posicionamento crítico e reflexivo da obra lida.

O módulo será finalizado, assim como os demais, com um momento de escuta sobre as opiniões da turma a respeito das atividades desenvolvidas nos encontros.

5.4 Módulo 4 - Conto “O retrato oval” - Um convite à ludicidade (4 AULAS - 200 minutos)

No quarto e último módulo de sequências didáticas, será realizada a leitura e as possíveis interpretações do conto “O retrato oval”. Nesta etapa, espera-se que os alunos já estejam mais familiarizados com o estilo de escrita característico das obras de Edgar Allan Poe e, portanto, tenham mais propriedade para expressar, questionar, inferir e construir sentidos.

Os objetivos específicos deste último módulo são:

- a) Desenvolver e aplicar estratégias sistematizadas para despertar a curiosidade do aluno para o texto literário;
- b) Usar a ludicidade como mecanismo de externalização de impressões sobre o texto literário.
- c) Proporcionar momentos de deleite através da leitura literária, ampliando os sentidos do texto através do desenho.

Nesta última sequência de atividades com os contos fantásticos de Poe, o professor promoverá atividades mais voltadas à ludicidade e à exploração da criatividade dos alunos. Para isso, a turma produzirá, ao final da leitura, uma adaptação de um *Paginário*⁵. O objetivo do Projeto *Paginário*, idealizado em 2013, é o de levar a literatura para as pessoas a partir da visão de diferentes pessoas. O projeto consiste em criar um grande mural público, composto por páginas de livros de autores diferentes, de épocas diferentes e estilos também diferentes, formando uma nova realização literária.

No projeto é escolhido um tema e, a partir dessa escolha, um grupo de colaboradores escolhe suas páginas favoritas de um livro ou obra e as expõe no espaço escolhido para esse fim, as ruas, levando a literatura de forma gratuita para as pessoas que estão passando por aqueles locais. O primeiro mural do projeto foi feito no ano de 2013, na Lapa, Rio de Janeiro, e atualmente já há quase 50 murais espalhados por mais de 10 cidades do Brasil. Na Figura 9, tem-se um exemplo de um dos *paginários* literários produzidos ao longo dos anos do projeto.

Figura 9 - *Paginário* literário de Laranjeiras - Rua General Glicério, Rio de Janeiro, 2014

⁵ No ano de 2013, o escritor e artista carioca, Leonardo Villa-Forte, iniciou um projeto denominado de *Paginário*, um mural construído com colagens de páginas de diferentes livros de autores diversos.



Fonte: <http://cargocollective.com/leonardovillaforte/Paginario>

A motivação para a realização dessa atividade surgiu no Mestrado do Profletras, na disciplina de Literatura e Ensino. Em uma das aulas da disciplina, realizou-se a leitura de um conto e na sequência foi feita uma adaptação do *Paginário*, intitulado pela docente da disciplina – Sarah Forte – como “paginário pictórico”. O paginário pictórico consiste na representação de uma obra literária, em forma de desenho, como concretização das sensações e impressões ocasionadas pela sua leitura.

Para iniciar o trabalho com o conto “O retrato oval”, os alunos receberão as cópias da obra e o professor organizará a sala na forma de semicírculo para facilitar o processo de leitura. A princípio, os alunos farão a leitura silenciosa da obra e, na sequência, ocorrerá a leitura em voz alta e compartilhada.

Finalizada a leitura, os alunos serão indagados sobre as impressões provocadas pela leitura do conto. Nesse momento é importante que os alunos fiquem à vontade para formularem suas conclusões sobre a leitura e socializarem os pontos que mais chamaram a atenção deles no conto.

Na sequência, o professor realizará uma atividade interpretativa com a turma. As perguntas feitas serão importantes para que os alunos observem alguns pontos relacionados às características do gênero fantástico, como também aos elementos que estão mais na superfície do conto e os que exigem uma leitura mais crítica.

ATIVIDADE 1 - INTERPRETANDO O CONTO

1 - O conto “O retrato oval” é classificado como uma obra do gênero fantástico. Como as características deste gênero aparecem na narrativa?

Resposta esperada - Os elementos fantásticos do conto encontram-se, principalmente, na ambientação sombria do castelo onde o narrador-personagem se instala. A tensão e o suspense estão presentes durante toda a descrição do espaço, do retrato da jovem e da história que estava por trás daquela moldura. O elemento revelador do fantástico na obra encontra-se no fato de a jovem modelo desfalecer enquanto sua moldura ganha vida.

2 - Como é caracterizado o espaço no conto e qual a importância dele para o clima de suspense da narrativa?

Resposta esperada - O castelo é descrito de forma sinuosa, uma construção aparentemente abandonada. Já o quarto onde o quadro estava localizado era decorado de forma modesta, com objetos antigos e desbotados pela ação do tempo. A ambientação no conto, descrita como um ambiente escuro, abandonado e cheio de mistérios, além de provocar medo no leitor, também intensifica o suspense para os próximos acontecimentos.

3 - No conto, o narrador desempenha uma função importante para a compreensão do texto, uma vez que duas histórias são narradas ao mesmo tempo, embora tenham ocorrido em tempos diferentes. Como são caracterizados os dois tipos de narradores presentes na obra?

Resposta esperada - O primeiro narrador é um homem ferido que decide passar a noite em um castelo abandonado. Poucas informações são dadas sobre a origem dele. É um narrador-personagem que relata um acontecimento vivido por ele.

Já o segundo é um narrador em terceira pessoa e sua narrativa é um relato de um acontecimento passado entre um jovem artista e sua esposa.

4 - Ainda sobre o gênero fantástico, qual fato inusitado provoca a tensão na primeira narrativa?

Resposta esperada - Na primeira narrativa, a presença de um retrato oval de uma bela jovem provoca o clima de suspense e tensão do conto. Na descrição do narrador-personagem, o quadro causava estranheza e espanto por parecer que era a imagem de uma pessoa viva.

5 - A segunda história narrada no conto tem um papel importante para o entendimento da narrativa como um todo. Qual é o papel dela para o esclarecimento dos questionamentos levantados pelo primeiro narrador?

Resposta esperada - A segunda história esclarece os fatos por trás do retrato que causou tanto espanto e curiosidade no narrador. A impressão que o narrador teve, ao contemplar a pintura do rosto de uma jovem, é que a imagem representada era algo vivo. Na segunda

história, revela-se a causa da morte da jovem modelo representada no quadro, justificando a impressão do homem sobre a imagem: o quadro ganhou vida ao mesmo tempo em que a modelo morreu.

6 - Como a figura da mulher é retratada na segunda história do conto?

Resposta esperada - A personagem da mulher é descrita na narrativa como jovem, feliz e apaixonada pela vida. Mesmo não gostando da arte, a jovem aceita posar para o marido. No entanto, o que a jovem não sabia é que essa moldura custaria a sua vida. Por dias a jovem modelou para o marido, ficando sempre no mesmo lugar e na mesma posição até que a pintura ficasse pronta. Quando o quadro foi finalizado, a jovem estava morta. Fazendo uma análise crítica da figura da mulher no conto, pode-se observar a resignação e submissão da jovem frente às atitudes e desejos do marido.

7 - Como o personagem responsável por pintar o retrato oval é caracterizado? Qual a relação das características dele com o desfecho do conto?

Resposta esperada - O pintor era um jovem apaixonado pela arte, porém, obcecado por ela. Essa obsessão fez com que o artista provocasse a morte da própria esposa, movido pelo delírio de pintar uma obra-prima usando a jovem como modelo. O jovem representou a face de sua esposa em um retrato, deixando-a empalidecer e falecer enquanto modelava. Por fim, o artista deu-se por satisfeito ao constatar que pintou a “própria vida”.

8 - Há, nos personagens dos três contos lidos - “O gato preto”, “O barril de *Amontillado*” e “O retrato oval” -, uma característica semelhante quanto ao comportamento frente ao cometimento de crimes. Que característica seria essa?

Resposta esperada - Nas três narrativas, os personagens principais comportam-se friamente, não demonstrando nenhum arrependimento pelo cometimento de suas ações criminosas.

Finalizada a atividade interpretativa, os alunos compartilharão suas respostas com os demais colegas. Nesse momento é importante a mediação do professor para levantar aspectos que os alunos não perceberam ou complementar suas respostas. Para esta primeira etapa da sequência de atividades o professor destinará o tempo de 2 aulas geminadas (100 minutos). Para finalizar a aula, o professor pedirá aos alunos que, caso possuam, levem para o próximo encontro alguns materiais para desenho e pintura, como lápis de cores, régua, tinta e pincel.

No encontro seguinte, dar-se-á início a segunda parte da sequência de atividades, a produção do paginário pictórico. Para a produção dessa atividade, o professor precisará dispor para os alunos alguns materiais, como: folhas A4, lápis de cor, tesouras, revistas ou jornais para recortes, fita adesiva, cola, régua, tintas e pincéis. Geralmente, a maioria desses materiais a

própria escola disponibiliza, porém, caso não haja todos eles na escola, é importante que o professor consiga esses objetos e forneça para os alunos durante a aula, pois, por se tratar de uma turma de 9º ano do ensino fundamental, é muito provável que os alunos não possuam esses utensílios em casa e, mesmo o professor tendo alertado sobre a necessidade deles para o encontro, nem todos conseguem adquirir com facilidade. Além dos materiais citados anteriormente, para a montagem do mural, o professor deverá levar uma ou duas folhas de papel madeira com o nome paginário escrito ou colado na folha.

A realização de atividades que agucem o senso criativo e imaginário dos alunos, usando o texto literário como suporte, é uma excelente ferramenta para desenvolver a reflexão e propiciar uma abertura maior para que os jovens possam expressar seus sentimentos, suas opiniões, seus anseios. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, o trabalho com o texto literário envolve, também, o reinventar, o questionar e o descobrir-se. Então, nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos sob um olhar estético pode proporcionar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram espaço em outros gêneros não literários.

ATIVIDADE 2 - CONSTRUINDO O PAGINÁRIO PICTÓRICO

Antes da produção do paginário pictórico, o professor deverá expor duas imagens sobre a obra “O retrato oval”. No conto, duas histórias são narradas: a primeira é de um homem ferido, que se abriga em um castelo abandonado, e encontra um quadro de uma jovem que desperta a sua curiosidade; a segunda é a história do quadro observado pelo homem, sob a perspectiva de um narrador-observador.

A primeira imagem (Figura 10) é a representação do retrato da jovem sob a perspectiva do primeiro narrador e a segunda imagem (Figura 11) é a pintura do quadro, uma obra do artista Arthur Rackham, sob a perspectiva do narrador da segunda história. O professor poderá exibir as imagens tanto em folha impressa quanto no retroprojektor.

É importante que o professor disponha de um tempo suficiente para que os alunos possam observar atentamente as imagens e exporem suas impressões sobre elas. O professor pode auxiliar neste processo instigando o senso observador da turma e tecendo considerações e questionamentos sobre as duas imagens: Ao observar as duas imagens, você consegue descrever sobre quais cenas elas se tratam? O que as imagens possuem em comum? Qual delas representa mais fielmente a descrição do retrato oval do conto? A ambientação das duas imagens é semelhante à descrita no conto? Que sensações as imagens despertam em você? A falta de texto-verbal prejudicou o entendimento das duas imagens?

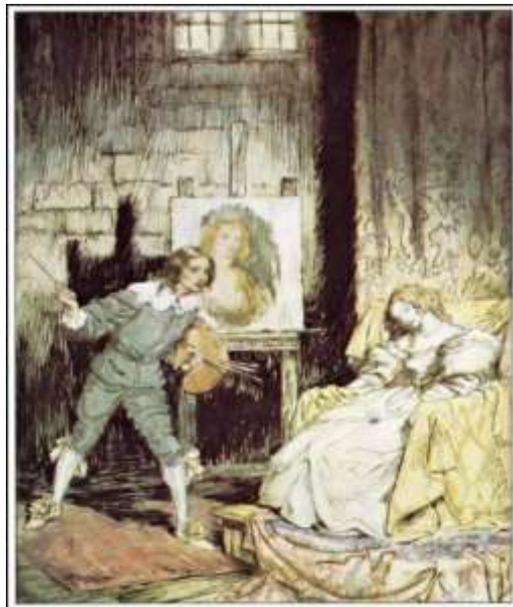
A exibição das imagens será pertinente para a próxima etapa das sequências, a produção do paginário, uma vez que os alunos já terão um primeiro contato com representações de cenas importantes do conto que não usam a linguagem verbal. Esse será um momento que auxiliará na etapa em que os alunos produzirão as suas próprias representações.

Figura 10 - “O retrato oval”: o narrador-personagem



Fonte: <https://medium.com/@marianario/resenha-o-retrato-oval-edgar-allan-poe-7f0c80472046>

Figura 11 - “O retrato oval”: o narrador-observador



Fonte: <https://artrianon.com/2018/11/13/veja-25-ilustracoes-da-obra-de-edgar-allan-poe/>

Na sequência, os alunos darão início à confecção do paginário pictórico, o qual ocorrerá da seguinte forma:

a) O professor entrega uma folha para cada aluno e pede que ela seja cortada ao meio.

b) Em uma das partes da folha, o aluno deverá escrever uma frase retirada do conto que tenha chamado a atenção dele, seja porque causou medo, espanto, dúvidas ou simplesmente porque o aluno considerou interessante ou difícil. O aluno deve ser estimulado a usar sua criatividade para deixar a frase bem chamativa, de modo que esta se destaque no mural que será confeccionado no final da aula.

c) Na outra parte da folha, o aluno deverá representar, em forma de desenho e/ou colagens, os sentimentos provocados pela leitura do conto. Se em vez de representar um sentimento, algum aluno opte por reproduzir alguma cena do conto, não há problema, uma vez que as cenas suscitam sentimentos e sensações por si próprias. Esse é um momento lúdico, em que os alunos se divertem ao tentarem reproduzir em forma de desenho o que estão sentindo, mas também é um momento de muito aprendizado e externalização de sensações, sensações estas que, talvez, eles não conseguissem expressar em palavras e frases. É importante que o professor permita que os alunos interajam com os colegas durante as produções, pois, assim, eles poderão ajudar uns aos outros, além de compartilhar suas opiniões e sentimentos com relação à obra. Somado a isso, esses momentos também são ótimas oportunidades de se revelarem novos talentos para as expressões artísticas.

d) Quando todos finalizarem as frases e os desenhos, cada aluno apresentará suas produções para a turma.

e) A culminância da atividade é a montagem do paginário pictórico. Para isso, o professor deve colar o cartaz (produzido com o papel madeira e o nome paginário) na parede, preferencialmente do lado externo da sala para que um número maior de pessoas possa apreciar, e cada aluno colará sua produção no cartaz formando uma nova representação literária e artística.

- | |
|---|
| <p>a) Caro(a) professor(a), para a confecção do paginário, destine o tempo de 2 aulas geminadas (100 minutos).</p> <p>b) Não se esqueça de conversar com a turma sobre a pluralidade de sentidos que uma única obra literária pode suscitar e o quanto a visão de cada leitor é essencial para essa construção.</p> |
|---|

- c) Rememore os passos importantes que foram construídos na formação leitora da turma durante todo o percurso com o texto literário.
- d) Transpareça para os alunos a importância do protagonismo deles em todas as etapas do projeto e como isso foi produzido gradativamente, desde as atividades de interpretação, passando pelas atividades de pesquisa, até a etapa de produção.
- e) Destine um momento para a escuta. Ouça o que os alunos têm a dizer sobre as atividades que foram realizadas, questione-os sobre o conhecimento construído e sobre a importância do texto literário em todas as etapas.
- f) A título de sugestão, um exemplar do livro *Histórias extraordinárias* pode ser sorteado com a turma.
- g) Por fim, agradeça a participação da turma durante a realização de todas as sequências.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professora há mais de dez anos, promover um pesquisa com a literatura foi, primeiramente, um projeto pessoal. Sempre tive a concepção de que a leitura pode salvar vidas, pois desde a minha infância é isto o que ela tem feito comigo. Promover conhecimento através

do encantamento é uma válvula de escape e uma forma de resistência contra essa sociedade que tem se formado, uma sociedade que, infelizmente, vem perdendo pouco a pouco o prazer de ler.

Ao ingressar no mestrado, depois de seis anos longe da universidade, todas as contribuições adquiridas nas aulas do Profletras ampliaram meu olhar para a profissão escolhida há algum tempo. A oportunidade de partilhar conhecimentos e vivências com outros professores foi um divisor de águas na minha trajetória profissional e contribuíram para que desenvolvesse em mim uma nova visão sobre o ensino de literatura. A partir de então, senti a necessidade de propor essas vivências para os meus alunos, já que o letramento literário ainda é tão pouco compreendido na escola pública. A realidade social vivenciada pelos alunos da rede pública de ensino também não é favorável a essa prática. A maioria deles não tem incentivo para a leitura em casa, não possuem um espaço apropriado e silencioso para ler um livro. Nos bairros onde grande parte deles reside não há bibliotecas públicas, teatros, museus ou espaços culturais de disseminação da leitura. Todos esses fatores contribuem para o pouco conhecimento e, conseqüentemente, para o pouco interesse por obras literárias.

De certo, o desenvolvimento de uma proposta de intervenção para um mês de aulas não é a solução definitiva para suprir todas as deficiências dos alunos, mas já é uma forma de instigá-los a dar mais um passo em busca da autonomia na formação leitora. Como pesquisadora, creio que todas as iniciativas que têm surgido para ressignificar o trabalho com a literatura em sala de aula são muito válidas e surtem efeitos positivos a curto, médio e longo prazo.

Infelizmente, além de todas as dificuldades enfrentadas, diariamente, tanto por alunos quanto por professores, em 2019, a pandemia do novo Coronavírus veio para acentuar ainda mais os problemas escancarando que a educação pública de qualidade não é uma prioridade no Brasil, além de mostrar os enormes abismos sociais que ainda existem no país. Depois da suspensão das aulas presenciais em todo o estado, foi preciso redirecionar todo um planejamento prévio para que esta pesquisa pudesse ser finalizada sem perder a essência da ideia inicial. Por fatores de ordem social, a maioria dos alunos para os quais a pesquisa foi pensada não têm condições financeiras de acompanhar as aulas on-line, o que inviabilizou o desenvolvimento das sequências desta pesquisa nesse período. Portanto, por enquanto, não podemos mensurar com exatidão os resultados desta na formação leitora dos alunos, já que as atividades foram apenas propositivas.

A literatura desempenha um papel essencial na formação leitora de qualquer pessoa. Além de ser um excelente instrumento de comunicação e de interação social, ela tem o poder

de sensibilizar, instruir, formar opiniões, denunciar problemas sociais e nos tornar indivíduos mais sensíveis à realidade, mais críticos e mais reflexivos. A literatura é, sem dúvidas, um mecanismo de transformação social.

Mesmo com o advento da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, que ampliou o conceito de literatura, contemplando as suas diversas vertentes e objetivando a formação de uma comunidade leitora, muito ainda precisa ser desenvolvido na escola para que a capacidade de fruição, pregada no documento, seja posta em prática.

Pensando nestes pontos, esta pesquisa nasceu tanto de um processo de reflexão sobre a importância da literatura na formação leitora de qualquer indivíduo, como também da inquietação por saber que mesmo a escola sendo o principal espaço onde o contato com as diversas manifestações literárias ocorre, esse trabalho não tenha uma relevância e um espaço tão significativo no dia a dia escolar.

Infelizmente, as nossas escolas delegam uma significância secundária ao desenvolvimento da educação literária pela leitura do texto literário. Por não ser um componente curricular específico na educação básica, esse apagamento é acentuado gradativamente a cada etapa escolar, e quando o aluno chega ao ensino médio, muitas vezes, o despertar dessa consciência torna-se ainda mais difícil.

Desse modo, há a necessidade de proporcionar aos alunos, na escola, um contato significativo com o texto literário. Certamente esse trabalho só é construído se, além do professor, a escola como um todo tiver a consciência de que só é possível formar jovens pensantes, críticos e atuantes, através da leitura. Negligenciar a leitura literária nesse processo de formação é retirar desses discentes a oportunidade de desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a externalização de sentimentos e emoções e a capacidade de pensar além das possibilidades palpáveis.

Assim, esta pesquisa proporcionará experiências literárias, através de sequências didáticas, que serão capazes de provocar a exteriorização de sensações, de sentimentos, que aguçarão o protagonismo nesses alunos num processo prazeroso de deleite e aprendizagem. Para isso, ao pensarmos no modelo de aluno do século XXI, um aluno adaptado ao consumo rápido de informações, concluímos que era necessário trazer um gênero que fosse capaz de prender a atenção e mexer com o imaginário do público jovem, o gênero fantástico. Dentro do gênero, os contos fantásticos de Edgar Allan Poe, escolhidos para nortear as sequências didáticas, surgiram como uma excelente oportunidade de ampliação do rol cultural, literário e formativo dos alunos.

Esta pesquisa fundamentou-se nos pressupostos de autores como Antonio Mendoza (2004), Rildo Cosson (2006; 2019), Teresa Colomer (2007), Michèle Petit (2008), Bauerlein (2011), Cortázar (1999) e Todorov (2017), os quais enxergam na literatura as múltiplas possibilidades de invenção e reinvenção proporcionadas pela leitura. São autores que, além de desenvolverem teorias importantes sobre a educação literária e sobre o processo de formação leitora, ainda transformam o conhecimento teórico em práticas que podem ser adotadas por professores e escolas para democratizar o acesso à literatura e formar uma comunidade leitora.

Sabemos que os desafios enfrentados, diariamente, para promover ações direcionadas ao letramento literário por nós, professores da educação básica, são enormes. A maioria das escolas públicas não conta com um centro de multimeios, e quando este existe, os acervos literários são insuficientes para a demanda. Somado a isso, faltam projetos voltados para a leitura literária, projetos nos quais os alunos possam ser protagonistas e tenham seus gostos validados.

Dessa forma, esta pesquisa, organizada em sequências didáticas sistematizadas, é um incentivo aos professores de Língua Portuguesa para a promoção do letramento literário na etapa final do ensino fundamental. Acreditamos que, ao ser desenvolvida em sala de aula, contribuirá para a competência leitora dos alunos, no protagonismo deles, na formulação de conceitos, na exteriorização de sentimentos, além de ser um incentivo para que práticas de leitura sejam desenvolvidas em sala de aula, mediadas pelo professor. O resultado desse processo de mediação, sistematização e deleite pela leitura, engrandecerá a autonomia dos alunos para novas experiências literárias, além de contribuir no pensamento crítico deles.

Se o objetivo maior da escola é contribuir na formação de seres pensantes e modificadores de realidades, o primeiro e principal passo é percorrer o caminho da leitura. Esperamos que esta pesquisa possa ser desenvolvida, aplicada, readaptada, complementada e desfrutada por muitos profissionais que, assim como eu, são encantados pelo poder transformador da literatura. Esperamos também que o acesso à pesquisa possa ser democratizado a um número maior de profissionais da educação para que estes possam contribuir ainda mais para uma educação pública de qualidade. Por fim, que continuemos zelosos e otimistas com o poder da nossa profissão, mesmo com tantos percalços enfrentados diariamente, pois, como bem postula Freire (1987), "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo".

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BAUERLEIN, M. Too dumb for complex texts?. **Educational Leadership**, v. 68, n. 5, p. 28-33, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília: MEC, 2017.

CAMARANI, A. M. S. **A Literatura fantástica: caminhos teóricos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORTÁZAR, J. **Obra crítica, volume 2**. Tradução de Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

DIAS, A. C. Percursos da formação do leitor de literatura. *In*: MAGALHÃES, T. G; GARCIA-REIS, A. R; FERREIRA, H. M (orgs.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. 193-212.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, W. G. et al. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, M. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, 2011.

MACIEL, N. **A literatura fantástica no Brasil**. Disponível em: <http://literaturasemfronteiras.blogspot.com.br>. Acesso em: 05 jul. 2020.

MENDOZA, A. F. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectora**. [S.l.]: Ediciones Aljibe, S.L., 2004.

OLIVEIRA, A. P. de. **Paginário: uma ação cultural educativa através da literatura como expressão de arte**. In: SEMINÁRIO DE INFORMAÇÃO EM ARTE, 6., 2018. Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/seminario-de-informacao-em-arte/trabalho/81868>. Acesso em: 22 jul. 2020.

PAULINO, G. **Das Leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE, UFMG, 2010.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

POE, E. A. **Histórias extraordinárias**. Tradução de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

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

SILVA, J. B. **Contos fantásticos cearenses: uma proposta para o letramento literário no ensino fundamental**. Orientador: Sarah Diva da Silva Ipiranga. 2018. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

VOLOBUEF, K. Uma Leitura do Fantástico: A invenção de Morel (A. B. Casares) e O processo (F. Kafka). **Revista Letras**, Curitiba, n. 53, p. 109-123, 2000.

ANEXO A - “O GATO PRETO”

Amanhã morrerrei e hoje quero aliviar minha alma. Por essa razão vou lhes contar tudo. Na verdade, tudo não passou de uma série de simples acontecimentos domésticos. Mas, pelas suas consequências, estes acontecimentos me aterrorizaram, me torturaram e me aniquilaram. Espero que para os outros não pareçam tão terríveis. Para mim foram. Tanto que, até agora, penso que sonhei. Ou que enlouqueci. Não, louco não devo estar. É que foi demais, horrível demais. Inacreditável que tudo isso tenha acontecido. E ainda assim aconteceu. E logo comigo que, desde menino, fui sempre dócil, humano. Sempre tão cheio de ternura para com as pessoas, os animais, as coisas mesmo. Meus pais sempre permitiram que eu possuísse animais em casa. E eu tinha uma grande variedade de bichos, meus favoritos. Cuidava deles, dava-lhes carinho, atenção, amor. Tomavam grande parte do meu tempo. E assim continuei depois de crescido. Já adulto, meus momentos de felicidade eram aqueles passados junto a meus fiéis e inteligentes amigos animais. Alguma coisa no amor sem egoísmo e abnegado de um animal atinge a alma dos que já experimentaram o erro, a fragilidade, a fidelidade da afeição do homem simples.

Casei-me muito moço. Tive sorte. Minha mulher possuía um caráter adequado ao meu. Senti logo minha predileção pelos animais domésticos. Não perdia, então, oportunidade de procurar os das espécies mais agradáveis. Pássaros, peixes dourados, um belo cão, coelhos, um macaquinho e um gato.

Este último era um animal lindo. Grande, todo preto. E muito inteligente. Essa inteligência era pouco comentada porque minha mulher, embora não fosse supersticiosa, referia-se com frequência à crença popular que olha os gatos pretos como feiticeiras disfarçadas.

Plutão – assim se chamava o gato – era o meu preferido e companheiro.

Andava comigo por onde eu andasse. Com dificuldade eu o impedia de seguir-me pelas ruas.

Essa amizade durou muitos anos. E só se modificou porque uma transformação geral se operou em mim, por força do álcool. Depois de adquirir o vício, mudei minha maneira de agir, de pensar e de ser. Dia a dia fui me tornando calado, irritável, agressivo. Meus sentimentos, minha linguagem eram rudes. Eu me embrutecera. Não só descuidei-me de mim, da minha mulher e de meus bichos, como os maltratava com a maior crueldade. Cheguei ao ponto da agressão física. Durante algum tempo, Plutão, o gato de minha estima, escapara de minhas violências. Por fim, conforme se agravava o meu estado, até mesmo Plutão experimentou os efeitos do meu temperamento.

Uma noite, voltei para casa bastante embriagado. Pareceu-me que o gato me evitava. Fugia de minha presença. Insisti. Agarrei-o. Deu-me uma dentada de leve. Foi o quanto

bastou para que eu me tomasse de fúria. Cheguei a me desconhecer. Era como se minha alma me houvesse abandonado. Uma diabólica maldade se apossou de mim e vibrou todas as fibras do meu corpo. Agarrei o gato. Prendi-o pela garganta. Com um canivete arranquei-lhe os dois olhos!

Pela manhã, já livre dos efeitos do álcool, restavam em mim uma sensação de horror e remorso pelo crime de que me tornara culpado. Era, entretanto, uma sensação fraca e enganosa, pois a alma permanecia insensível. Novamente caí nos excessos do vício, e a lembrança do meu ato se desmanchou na bebida.

Devagar, o gato ia sarando. Parecia não sofrer nenhuma dor, mas a aparência - o olho arrancado, a órbita vazia - era horrível. Fugia apavorado a minha aproximação. Chegou a doer um pouco no princípio. Não era bom saber daquela aversão por parte de uma criatura que tinha sido, antes, amada por mim. Aquele temor ou apenas ódio que o animal sentia foi me fazendo irritado. Daí ao espírito de perversidade foi um pequeno passo. Esse espírito de perversidade veio a causar a minha ruína total.

Certa manhã, a sangue-frio, enforquei-o no galho de uma árvore. Enforquei-o porque sabia que ele me havia amado e porque sentia que não me dera razão para ofendê-lo. Enforquei-o porque sabia que, assim fazendo, estava cometendo um pecado mortal. E esse pecado iria pôr em perigo a minha alma imortal.

Na noite do dia em que pratiquei essa cruel façanha, acordei no meio da noite com os gritos: fogo! As cortinas de meu quarto estavam em chamas. A casa inteira ardia. Com grande sacrifício escapamos vivos, mas a destruição foi completa. Perdi toda a minha fortuna. Entreguei-me ao desespero. Não quero pensar se essa desgraça teve alguma relação com as atrocidades cometidas por mim. Mas também não quero deixar que seja esquecido nenhum elo dessa cadeia.

Visitei os restos de minha casa no dia seguinte ao incêndio. Todas as paredes haviam caído, exceto uma, talvez a mais fina, que ficava mais ou menos no meio da casa e encostada à qual ficara a cabeceira de minha cama. O reboco havia resistido, em grande parte, à ação do fogo. Talvez por ser mais novo do que o resto da casa. Fora colocado ali recentemente. Em torno dessa parede havia uma multidão reunida a comentar com exclamações: “Estranho!”, “Nunca visto!” Aproximei-me e vi como se gravada em baixo relevo, a figura de um gato gigantesco. Com muita nitidez, podia-se notar uma corda ao redor do pescoço do animal.

Os primeiros momentos, ao dar com a aparição, eu os passei em espanto e terror extremos. Depois refleti. Ora, eu enforcara o gato no jardim, junto da casa. Ao alarma de fogo, esse jardim se encheu de gente. Alguém deve ter cortado a corda que prendia o bicho à árvore

e o atirara por uma janela aberta, dentro do meu quarto. Sem dúvida para despertar-me. Naturalmente o animal ficara comprimido àquela parede, colado à massa de estuque, amolecida. Tudo isso - a cal, as chamas, o calor e o amoníaco do cadáver - traçara aquela imagem que ali estava.

Mesmo assim, minha consciência não se sentiu tranquilizada. Durante meses não pude me libertar do fantasma do gato. Remorso? Não era. Sei que passei a procurar, nos lugares que eu frequentava, um outro bicho da mesma espécie e bem semelhante para substituí-lo.

Nesse tempo, eu frequentava os lugares mais sórdidos. Uma noite, sentado num daqueles antros, embrutecido pelo excesso de bebida, vi repousando, em cima de um imenso barril, um gato preto. Muito grande, tão grande quanto Plutão. Totalmente semelhante a ele, exceto em um ponto. Plutão não tinha pelos brancos em parte alguma do corpo. Mas este gato tinha uma larga mancha branca cobrindo quase todo o peito. Acariciei-o. Levantou e encostou-se à minha mão, satisfeito com o meu carinho. Daí não me deixou mais. Quando voltei para casa, o animal acompanhou-me. Deixei-o que o fizesse, parando e dando-lhe palmadinhas, enquanto me seguia. Ao chegar a casa, ele imediatamente se familiarizou com ela e tornou-se logo o grande favorito de minha mulher. Não demorou muito para que eu começassem a sentir antipatia por ele. Não sei por quê, mas sua amizade por mim me desgostava e aborrecia. Aos poucos esse sentimento de desgosto e aborrecimento se transformou na amargura do ódio. Evitava o animal. Ele despertava em mim uma certa vergonha. E a lembrança de minha antiga crueldade me impedia de maltratá-lo fisicamente.

Um fato veio aumentar o meu ódio pelo animal. Descobri que, como Plutão, também fora privado de um de seus olhos. Isso, entretanto, só fez aumentar o carinho de minha mulher por ele. E a predileção do gato por mim cada dia aumentava mais. Estava sempre onde eu estivesse. Aos meus pés, debaixo de minha cadeira, nos meus joelhos, acariciando-me sempre.

O leitor há de recordar-se que esse estranho animal trazia uma marca de pelo branco no peito, o que constituía a única diferença entre ele e o outro. Observando melhor, notei que a mancha, antes imprecisa, assumia uma rigorosa precisão de contorno. Era agora a reprodução exata de uma coisa horrenda, apavorante: uma forca. Máquina terrível de horror, de crime, de agonia e morte.

Eu era, em verdade, um condenado. E o branco animal, cujo companheiro eu destruía, preparava, para mim, homem formado à imagem do Deus altíssimo, tanta angústia e aflição. Noite e dia, em todos os momentos de minha vida, eu não conseguia mais a graça do repouso. Atormentado, perseguido, durante o dia, pelo homem bicho, e à noite, pelos sonhos de

pavor, eu deixava morrer em mim os restos de bondade e de bons sentimentos. Estava cheio de maus pensamentos. Os mais negros e maléficos. Eu já não odiava só o gato. Odiava todas as coisas. A humanidade toda. Quem mais sofria com minhas crises de mau humor era minha resignada esposa. Era a mais paciente das minhas vítimas.

Certo dia ela me acompanhou até a adega do velho prédio para alguma tarefa doméstica. O gato descera os degraus, seguindo-nos. De repente embarçou-se nas minhas pernas, quase me atirando ao chão.

Fiquei possesso. Enlouquecido pela cólera, esqueci o medo infantil que, até ali, detivera a minha mão. Ergui o machado e descarreguei um violento golpe no animal, que certamente teria morrido se não fosse a intervenção de minha mulher. Essa interferência deixou-me com uma raiva mais do que demoníaca. Puxei o meu braço de sua mão e enterrei o machado no seu crânio. Ela caiu morta, sem um gemido. Restava-me a tarefa de ocultar o corpo. Não poderia ser removido, de dia nem de noite, nem ser visto pelos vizinhos. Muitas soluções me passaram, então, pela cabeça. Nenhum projeto, porém, me pareceu bastante bom. Afinal decidi-me pelo que oferecia menos riscos. Resolvi emparedar o corpo na adega. Esta se prestava bem para isso, pois era de construção grosseira e descuidada, e o reboco nunca secara totalmente devido à umidade. Havia mesmo um vão que parecia feito a propósito. Não tive dúvida. Com facilidade, retirei os tijolos naquele ponto e ali coloquei o cadáver. Emparedei tudo como antes, de modo que ninguém, nem em sonhos, suspeitasse. Quando terminei, senti-me satisfeito. Tudo estava perfeitamente entijolado. A parede não apresentava o menor sinal de que estivesse sido modificada.

Tratei, em seguida, de procurar o animal que fora a causa de tamanha desgraça. Se tivesse podido encontra-lo, eu teria liquidado. Com uma sensação de alívio passei o resto do dia. À noite não apareceu também. Assim, por uma noite, pelo menos, desde que ele havia entrado na casa, dormi profunda e tranquilamente. Sim, dormi, mesmo com o peso de uma morte na alma.

Três dias se passaram e meu carrasco não apareceu. Mais uma vez esperei como um homem livre. O monstro abandonara a casa para sempre. Aterrorizado, talvez. Não mais o viria! Minha felicidade era completa! Nem a culpa da minha negra ação me perturbava. Foram feitos interrogatórios e todos foram respondidos. Eu já dava como assegurada a minha tranquilidade.

No quarto dia após o crime, apareceu um grupo de policiais. Inesperadamente, para uma rigorosa investigação. Confiante no trabalho que executara, não senti o menor receio. Tudo foi minuciosamente examinado. Por fim, desceram à adega. O coração batia-me calmo no peito.

Assim como o de quem dorme o sono da inocência. Caminhei pela adega, de ponta a ponta. Braços cruzados, passeava tranquilo para lá e para cá. Os policiais, satisfeitos, preparavam-se para sair. A minha alegria era demais para ser contida. Eu precisava dizer alguma coisa para deixar fora de dúvida a minha inocência.

- Senhores - eu disse por fim, quando o grupo já subia a escada. - Sinto-me encantado por ter desfeito suas suspeitas. Desejo a todos saúde. A propósito, esta é uma casa bem construída... Posso garantir que é uma excelente construção. Essas paredes, cavalheiros, estão solidamente edificadas.

Aí, no frenesi da bravata, bati com força, com uma bengala que trazia à mão, naquela parte do entijolamento por trás do qual estava o cadáver da mulher que eu amara.

Mas, santo Deus, apenas ecoou, no silêncio, o som de minhas pancadas, logo uma voz respondeu-me do túmulo. Um gemido, depois um soluço, um grito. Prolongado e alto, anormal e inumano, um urro, um guincho lamentoso, cheio de horror e triunfo, como só do inferno se pode erguer das gargantas dos danados e na sua agonia e dos demônios na danação.

Recuei até a parede oposta. O grupo se imobilizou na escada, tomado de pavor. Todos se aproximaram da parede e puseram-se a desmanchá-la. Ela caiu inteiriça. O cadáver, já decomposto, manchado de coágulos, erguia-se ereto aos olhos dos presentes. Sobre sua cabeça, com a boca vermelha, escancarada e o olho solitário, faiscando, estava assentado o horrendo animal. O gato que me levara ao crime e cuja voz delatora me havia entregue ao carrasco.

Eu já havia emparedado o monstro no túmulo.

ANEXO B - “O BARRIL DE AMONTILLADO”

Estava decidido: eu me vingaria do Fortunato. Já suportara demais suas ofensas. Seus insultos. Jurei vingar-me. Mas eu queria puni-lo sem nada sofrer, para me sentir totalmente vingado.

Eu conhecia as fraquezas do Fortunato. Ia ser fácil. Por isso, deixei-o à vontade para que de nada desconfiasse. Continuei, como de costume, a fazer-lhe cara alegre. Ele não percebia que, por trás do meu sorriso, havia uma ideia: a de sua punição.

Fortunato, como já disse, tinha o seu lado fraco. Orgulhava-se de ser conhecedor de vinhos. E era sincero. Porque, em outras coisas que se dizia entendido, não passava de um impostor. Mas, em vinhos velhos, seu conhecimento era comparável ao meu.

Numa tarde de carnaval, já escurecendo, sucedeu encontrar-me com meu amigo. Já havia bebido bastante. Estava fantasiado. Um traje apertado, um gorro cheio de quizes.

Fiquei feliz com o encontro. E fui dizendo:

- Meu caro Fortunato, foi muito bom encontra-lo. Recebi uma pipa dum vinho que dizem ser *Amontillado*. Mas eu tenho minhas dúvidas.

- Como? - surpreendeu-se ele. - *Amontillado*? Uma pipa? Em pleno carnaval?

- Já lhe disse. Tenho minhas dúvidas. Fui bastante tolo em pagar o preço total, sem consultar você. Não consegui encontra-lo e não queria perder uma pechincha.

Fortunato parecia hipnotizado pela palavra: *Amontillado*. Repetia, sem parar. Sem pensar em mais nada. Sem ouvir o que eu dizia. Concordando com tudo, sem saber com o que concordava.

- *Amontillado*!

Tentei acordá-lo, dizendo:

- Se você não estivesse ocupado... Estou indo à casa de Luchesi. Ele entende. Dizem que tanto quanto você...

- Nada disso. Não estou ocupado e Luchesi é incapaz de diferenciar um xerez de um *Amontillado*. Vamos.

- Para onde, Fortunato?

- Para a sua adega.

- Não, meu amigo. Não quero sacrificá-lo. Você está resfriado. A adega é úmida. As paredes cobertas de salitre.

- Não tem importância. É um resfriado à toa... Vamos.

Agarrou-me o braço. Deixei-me levar por ele, na direção do meu palácio.

Meus criados se divertiam no carnaval. Eu lhes dissera que só voltaria de madrugada, e pedi-lhes que não saíssem. Foi o quanto bastou para que sumissem assim que virei as costas.

Carregando dois archotes, atravessamos várias salas e descemos a escada longa e tortuosa que levava à adega. Afinal, pisamos juntos o chão úmido dos Montresors. Meu amigo perguntou:

- Onde está a pipa?

- Mais para fundo - respondi.

- Estas adegas são enormes - comentou ele.

- Os Montresors eram uma família rica e numerosa.

- Não lembro quais são suas armas.

- Um enorme pé dourado, em fundo azul. O pé esmaga uma serpente que lhe morde o calcanhar...

- Bonito! - disse ele.

Mostrei-lhe, então, os cristais de salitre que brilhavam na parede, formando desenhos. Meu amigo tossia, sem conseguir dizer uma palavra. Convidei-o a voltar.

- Sua saúde é preciosa, Fortunato. Você é rico, amado, respeitado. É feliz como eu já fui um dia. É um homem que faz falta. Voltemos. Você pode piorar. Além do mais, posso recorrer a Luchesi...

- Nada disso! - disse ele. - Não é de tosse que hei de morrer...

- Isto é verdade... - concordei. - Mas acho que um gole deste Médoc nos defenderá da umidade.

- Bebo pelos defuntos que repousam a nossa volta - disse ele. E, com o olhar brilhante, bebeu na própria garrafa o vinho que lhe ofereci.

- Eu bebo para que você viva muito, Fortunato.

Estávamos embaixo do leito do rio. A umidade, o salitre aumentavam. Entre os barris e as pipas, os ossos empilhados.

Fortunato pediu-me mais vinho. Abri outra garrafa de Médoc, e ele esvaziou-a de uma só vez.

Continuamos o caminho em busca do *Amontillado*. Eu trazia a colher de pedreiro debaixo do casaco e a disposição de leva-lo até o fim. Eram muitas as arcadas. Passamos por várias delas até atingir a cripta, onde o ar era muito pouco. A chama das tochas se reduzia a brasas avermelhadas. No fundo dessa cripta, bem no fundo, um nicho escuro. Nos três lados da caverna as paredes eram ossos que se empilhavam até o alto da abóbada. Na parede do fundo, “ainda” desguarnecido de ossos, o nicho escuro. Tão escuro que, em vão, Fortunato procurou ver-lhe o fim, com a tocha levantada.

- Vamos - disse eu-, aqui está o *Amontillado*. Quanto a Luchesi...

- É um ignorante! - interrompeu meu amigo, caminhando apressado à minha frente. Depressa encontrou a rocha do fundo, diante da qual ficou apatetado. Mas a ideia do *Amontillado* não o deixava perceber mais nada. Num minuto prendi seus pés e mão e também sua cintura com pesadas correntes e cadeados, tudo bem preso à rocha. Deixei-o assim, na escuridão. E mais umidade e salitre.

Fortunato não resistiu. Apenas repetia:

- O *Amontillado*!

- É verdade - respondi. - O *Amontillado*.

Afastei a pilha de ossos. Descobri grande quantidade de tijolos e argamassa. Iniciei, então, a parede que fecharia o nicho.

A embriaguez do Fortunato melhorara. Ele se lamentava, atrás da parede que erguia, agitando as correntes com fúria. Tentava se livrar delas. Interrompi meu trabalho, sentei-me na pilha de ossos e saboreei a agonia do meu amigo. Quando cessou todo o ruído, prossegui. A parede me chegava à altura do peito. Parei de novo. Clareei do outro lado com a tocha até distinguir o rosto lá dentro. Uma explosão de berros me fez recuar. Respondi aos urros do homem. Ajudei-o a gritar. Ultrapassei-o em volume e força. Fiz isso até que houvesse silêncio.

Era meia-noite. Eu havia levantado oito, nove, dez camadas. Faltava agora uma pedra na 11ª, para encerrar tudo. Carreguei-a com sacrifício por causa do peso. Foi aí que eu ouvi, saindo do nicho, uma enorme gargalhada que me arrepiou. Uma voz dizia:

- Uma boa troca, de fato. Ainda havemos de rir muito a respeito desse vinho...

- O *Amontillado*! - exclamei.

- Sim, o *Amontillado*. Mas, então, será tarde. Já estarão esperando por nós, no palácio, minha mulher e outros. Vamos embora.

- Sim - concordei. - Vamos embora.

- Pelo amor de Deus, Montresor!

- Sim, pelo amor de Deus! - repeti eu.

Calou-se. Esperei que me respondesse. Afinal, chamei, bem alto:

- Fortunato!

Nada.

De novo:

- Fortunato!

Nenhuma resposta. Lancei uma tocha pela abertura. Caiu lá dentro. E a resposta foi apenas o tinir dos guizos.

Terminei meu trabalho com pressa. O coração apertado. Talvez devido à umidade...
Tudo pronto, coloquei contra a nova parede o amontoado de ossos. A velha muralha de ossos.
Isto foi há meio século. Ninguém ali remexeu. Descansa em paz!

O castelo surgira à nossa frente como uma tábua de salvação. Eu estava seriamente ferido e ameaçado de passar a noite ao relento. Por isso, meu criado não exitara em forçar a entrada.

A construção sólida, imponente, misturava o grandioso ao sinistro.

Parecia abandonado, pois não aparecera ninguém à nossa chegada. Mas, se abandonado, o fora a pouco, ou talvez por pouco tempo. Tudo estava arrumado, limpo, suntuosamente mobiliado. Escolhemos um dos aposentos menores e decorado com mais modéstia. Situava-se numa torre larga e mais baixa, afastada dos demais aposentos. Esta peça, embora mais simples, ainda assim era ricamente decorada. Objetos antigos, preciosos, paredes recobertas de luxuosa tapeçaria. Tudo, porém, desbotado, usado pelo tempo. Escudos, troféus e um número extraordinariamente grande de pinturas modernas, muito vivas, metidas em molduras douradas. Esses quadros, não sei se por sua originalidade ou pelo contraste que fazia com o ambiente, despertaram em mim profundo interesse. Eu estava fascinado. Apesar de ferido, meu entusiasmo me excitara de tal maneira que eu já me despusera a me manter acordado, estudando, pesquisando. E assim foi.

Ordenei a Pedro, meu criado, que fechasse os pesados postigos. Já era noite fechada.

Pedro acendeu as velas de um enorme candelabro que estava à cabeceira do meu leito. Foram abertas as cortinas que velavam a cama.

Eu me dispus, então, à contemplação das telas e ao exame de um pequeno volume que encontrara sobre o travesseiro. Ali estavam a descrição e a crítica daqueles quadros.

Li longamente. Li muito. E contemplei todos eles devotadamente, com toda atenção. As horas voaram e eu não senti. Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou sem que eu visse.

A posição do candelabro incomodava-me. Afinal, eu já estava cansado. Meu criado adormecera e eu não queria perturbar-lhe o sono. Estendi a mão e troquei a posição da luz, de modo que se lançasse em cheio, sobre o livro.

Meu gesto produziu, porém, efeito inteiramente imprevisto. Os raios luminosos das inúmeras velas caíram sobre um nicho existente no quarto, que estivera, até então, oculto pela sombra de uma das colunas do leito.

Vi assim, à plena luz, uma tela que ainda não havia notado.

Era o retrato de uma jovem. Mais parecia uma adolescente.

Olhei o quadro e fechei os olhos, em seguida. Procurei dentro de mim o motivo por que estava agindo assim. Vi então que aquele fora um movimento impulsivo para ganhar tempo

de pensar. Queria certificar-me de que a vista não me havia enganado. Tranquilizar e dominar minha imaginação.

Pouco tempo, com serenidade e mais certeza, contemplei fixamente o quadro.

Bem, não podia agora duvidar. Eu estava acordado, meus olhos já se haviam habituado à luz das velas que incidiam sobre a tela.

O retrato, como já disse, era de uma jovem. Cabeça e ombro. Para baixo, o resto do busto tornava-se imperceptível, jogado no vago sombreado que constituía o fundo. Ali desapareciam também as pontas louras do cabelo.

A moldura era oval, em filigrana dourada.

Como arte, nada podia ser mais admirável do que aquela pintura. Mas não fora assim que me tocara, estou certo. Não fora a execução da obra, nem a imortal beleza do rosto. Nem o trabalho de minha imaginação, despertada de seu quase adormecimento pela semelhança daquela cabeça com a de uma pessoa viva.

Meio sentado, meio deitado, fiquei, talvez, uma hora com os olhos pretos ao retrato.

Só consegui deitar-me depois de chegar ao segredo do fascínio que o quadro despertara em mim. Afinal, entendi. Descobri. Mas a descoberta me confundiu, me aterrorizou. E foi sobre um profundo horror que repus o candelabro na posição anterior. Assim ficava oculto o nicho. E a causa de minha imensa agitação.

Apanhei o volume que contava a história das pinturas. Busquei com ansiedade o número do retrato oval, aquele que, com sua absoluta aparência de vida, me causara tamanho impacto.

E lá estava a história.

Sim, era muito jovem o modelo do retrato. Jovem, alegre, feliz. Um dia viu, amou e casou-se com o pintor. O artista daquela obra maravilhosa. Ele, porém, já possuía outra noiva que o absorvia inteiramente: sua arte.

Ela amava a vida. Animava tudo com seu entusiasmo jovem e feliz. Amava tudo menos aquele rival: a arte. E odiava e temia os pinceis, a paleta que a privavam do amado.

Assim, foi terrível, para ela, ouvir o desejo dele de fazer o seu retrato. Mas era humilde e obediente.

Durante semanas e semanas, sentou-se no mal iluminado quarto da torre larga e isolada. Ali a luz vinha apenas de cima.

Ele, o pintor, apaixonou-se pelo trabalho. E prosseguia hora após hora. Dia após dia. Seu amor à arte, a obsessão pelo trabalho, pelo delírio de artista o impediam de notar que a esposa empalidecia e que sua saúde murchava aos poucos. Todos notavam, menos ele. E ela

sorria. Não se queixava, não mudava a expressão. Pelo contrário, também se animava, vendo-o trabalhar dia e noite, inteiramente tomado pela obra. Ela o amava muito. Mas a cada dia tornava-se mais fraca e sem vida.

Os que viam o retrato maravilhavam-se. Ele estava fazendo sua obra prima.

Quando a obra se aproximava do fim, ele não permitiu a entrada de outras pessoas na torre. Só ele e o modelo. Tornara-se um selvagem. E raramente desviava o olhar da tela. Nem mesmo para contemplar o rosto da esposa. Se o fizesse, veria que as cores que espalhava sobre a tela eram tiradas das faces daquela que estava à sua frente.

Muitas semanas se passaram. Pouca coisa restava a fazer. Faltavam um toque na boca e um colorido nos olhos.

Foi feito o toque e foi dado o colorido.

O espírito da jovem, como a chama de uma vela, parecia tremular, despedindo-se.

O pintor parou deslumbrado, diante da obra que acabara de executar. Enquanto a contemplava, pálido, emocionado, tremia. E, alto, gritava:

- Isto é a própria vida! É a vida mesmo!

Voltou-se, então, para ver o modelo, sua esposa.

Estava morta.