

UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO CAMPUS  
UNIVERSITÁRIO DE TANGARÁ DA SERRA PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS

FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGHETTI

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DA LITERATURA POR MEIO DE  
CONTOS: “O GATO” E “O GATO PRETO”**

Tangará da Serra/MT

2022

UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO CAMPUS  
UNIVERSITÁRIO DE TANGARÁ DA SERRA PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS

FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGHETTI

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DA LITERATURA POR MEIO DE  
CONTOS: “O GATO” E “O GATO PRETO”**

Dissertação apresentada à Universidade do Estado de  
Mato Grosso, como exigência parcial para obtenção do  
Título de Mestre em Estudos Literários.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Mariotto Botton

Tangará da Serra/MT

2022

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

M5411 MENEGHETTI, Francielli Jaqueline de Paula.  
Letramento Literário no Ensino da Literatura por Meio de  
Contos: “O Gato” e “O Gato Preto” / Francielli Jaqueline de Paula  
Meneghetti - Tangará da Serra, 2023.  
132 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu  
(Mestrado Acadêmico) Estudos Literários, Faculdade de Ciências  
Sociais Aplicadas e Linguagem, Câmpus de Tangara da Serra,  
Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.  
Orientador: Alexandre Mariotto Botton

1. Letramento Literário. 2. Recepção. 3. Conto. I. Francielli  
Jaqueline de Paula Meneghetti. II. Letramento Literário no  
Ensino da Literatura por Meio de Contos: “O Gato” e “O Gato  
Preto”: .

CDU 372.4

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DA LITERATURA POR MEIO DE  
CONTOS: “O GATO” E “O GATO PRETO”**

FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGHETTI

Aprovado em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Mariotto Botton

---

Prof. Dr. Aroldo José Abreu Pinto  
Programa de Pós-Graduação UNEMAT

---

Prof. Dr. Rosemar Eurico Coenga  
Programa de Pós-Graduação UNIC/IFM

## AGRADECIMENTOS

Adquirir a experiência de vivenciar um Programa de Mestrado sempre foi um sonho que tive. No entanto, não poderia imaginar os caminhos que seriam percorridos nesta jornada, e, como as pessoas desenvolvem papéis tão importantes.

Em primeiro lugar quero agradecer ao professor Aroldo José Abreu Pinto pelas contribuições antes mesmo de me inscrever, graças a elas consegui amadurecer o projeto apresentado.

Quero agradecer com imenso carinho, as contribuições do professor Rosemar Eurico Coenga, certamente suas palavras de incentivos e direcionamentos foram propulsoras para este resultado.

Também quero agradecer de uma maneira muito especial o professor Alexandre Mariotto Botton, que não apenas me incentivou e orientou nesse rico processo, mas principalmente, por me levar a compreensão sobre a importância de produzir, e, atender sempre os cuidados e critérios éticos. Levarei seus ensinamentos por toda a vida.

Por fim, quero agradecer a todos os professores e colegas da UNEMAT, foram experiências ricas que passamos juntos e construímos um caminho de buscas, encontros e desencontros que certamente agregaram conhecimentos jamais imaginados.

A todos,  
Muito Obrigada!

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho ao meu esposo  
Ivan e a minha filha Maria Antonella.

Eles são as bases das minhas  
realizações!!

Dedico também aos meus pais e a tia  
Neide, que me incentivou à leitura.

*Ler é dar asas à imaginação.....*

*Todos esses que aí estão  
Atravancando meu caminho,  
Eles passarão...  
Eu passarinho!*

*Mario Quintana*

## RESUMO

O letramento de uma forma em geral é um dos grandes desafios da educação brasileira, resultando em muitos analfabetos funcionais. A literatura pode ser apontada como um dos caminhos para resolução deste cenário. No entanto, é necessário que sejam realizadas ações de letramento literário por parte dos educadores e da escola em geral, promovendo nestes indivíduos o “gosto” e a motivação pela leitura. Dentro deste contexto, o objetivo deste estudo foi introduzir o letramento literário para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (13 e 14 anos), através da apresentação de dois contos e, utilizando a metodologia básica de Rildo Cosson (2006). O estudo foi realizado em uma Escola Estadual na cidade de Sorriso/MT. Após a aplicação foi possível observar que esta faixa etária possui grande resistência a leitura, porém, a introdução através de contos que sejam de interesse coletivo podem ser uma importante ferramenta para que este aluno se torne um leitor. Para dar suporte à pesquisa, foram utilizados embasamento teórico e crítico de alguns pesquisadores, a saber: Candido (2011, 2002 e 1972), Hunt (2006), Jouve (2002), Colomer (2007), Soares (1999) e, Bordini e Aguiar (1988), dentre outros que auxiliaram no estudo proposto.

**Palavras-chave:** Letramento literário; recepção; conto.

## **ABSTRACT**

Literacy in general is one of the great challenges of Brazilian education, resulting in many functional illiterates. Literature can be pointed out as one of the ways to resolve this scenario. However, it is necessary that actions of literary literacy be carried out by educators and the school in general, promoting in these individuals the "taste" and motivation for reading. Within this context, the objective of this study was to introduce literary literacy to students in the 9th year of Elementary School (13 and 14 years old), through the presentation of two short stories, and using the basic methodology of Rildo Cosson (2006). The study was carried out in a State School in the city of Sorriso/MT. After the application, it was possible to observe that this age group has great resistance to reading, however, the introduction through stories that are of collective interest can be an important tool for this student to become a reader. To support the research, theoretical and critical foundations of some researchers were used, namely: Candido (2011, 2002 and 1972), Hunt (2006), Jouve (2002), Colomer (2007), Soares (1999) and, Bordini and Aguiar (1988), among others who helped in the proposed study.

**Keywords:** Literary literacy; Front desk; tale.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>1. CONCEPÇÕES DA HISTÓRIA DA LITERATURA E DA LEITURA</b>	<b>14</b>
1.1 FORMAÇÃO DO LEITOR	14
1.2 FORMAÇÃO DO LEITOR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	22
1.3 A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR	29
<b>2. LITERATURA E ENSINO: O OLHAR SOBRE O LETRAMENTO LITERÁRIO</b>	<b>35</b>
2.1 A LITERATURA E A ESCOLA	37
2.2 LETRAMENTO LITERÁRIO	38
<b>3. METODOLOGIA E CORPUS DOS CONTOS “O GATO” DE GONÇALO M. TAVAVES E “O GATO PRETO” DE EDGAR ALLAN POE</b>	<b>48</b>
3.1 CAMPO DE ESTUDO	49
3.3 APRESENTAÇÃO DAS OBRAS	52
3.3.1 O GATO PRETO	53
3.3.2 O GATO	55
3.3 A INTERTEXTUALIDADE DOS CONTOS	57
<b>4. ANÁLISE DOS CONTOS “O GATO” E “O GATO PRETO” A PARTIR DAS FASES DE LETRAMENTO LITERÁRIO DE RILDO COSSON</b>	<b>65</b>
4.1 MOTIVAÇÃO DO CONTO “O GATO” DE GONÇALO M. TAVARES	65
4.2 INTRODUÇÃO DO CONTO “O GATO” DE GONÇALO M. TAVARES	70
4.3 LEITURA DO CONTO “O GATO” DE GONÇALO M. TAVARES	71
4.4 INTERPRETAÇÃO DO CONTO “O GATO” DE GONÇALO M. TAVARES	72
4.5 MOTIVAÇÃO DO CONTO “O GATO PRETO” DE EDGAR ALLAN POE	82
4.6 INTRODUÇÃO DO CONTO “O GATO PRETO” DE EDGAR ALLAN POE	83
4.7 LEITURA DO CONTO “O GATO PRETO” DE EDGAR ALLAN POE	92
4.8 INTERPRETAÇÃO DO CONTO “O GATO PRETO” DE EDGAR ALLAN POE	93
4.9 INTERTEXTUALIDADE DOS CONTOS	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>110</b>
APÊNDICE I- SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES	110
APÊNDICE II – ATIVIDADE 1	112
APÊNDICE III – ATIVIDADE 2	114
APÊNDICE IV – ATIVIDADE 3	115
APÊNDICE V – (CONTO O GATO PRETO)	116
APÊNDICE VI – ATIVIDADE 4	125
APÊNDICE VII – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	126

## INTRODUÇÃO

Em minha experiência como docente (10 anos), tanto na rede privada de ensino, na qual trabalhei 6 (seis anos), quanto na rede estadual, onde atuo há 5 anos, a dinâmica de ensino não inclui a literatura no ensino fundamental II como disciplina autônoma. No Ensino Fundamental II são trabalhados com os alunos vários gêneros textuais, os quais devem ser responsáveis por propiciar nos alunos novas expectativas de leituras. O contato com os livros literários depende basicamente do professor de língua portuguesa, que por sua vez, precisa estabelecer um planejamento voltado ao desenvolvimento do aluno com introdução de leitura de obras e exposição de diferentes gêneros literários.

Ao escrever sobre textos literários, recordo-me de minha infância, onde relembro da tia Neide, muito querida, que amava ler livros e se imaginar nas histórias, lembro-me de já saber ler e, conseguir me imaginar nas histórias narradas por ela. Desde então, o gosto pela leitura e principalmente pelo gênero romance foi fundamental na minha vida como leitora.

O papel desempenhado pela minha tia Neide na introdução e desenvolvimento do letramento literário trouxe uma clara noção de que o incentivo no processo da leitura literária, está associado diretamente ao desenvolvimento deste hábito. Portanto, ao iniciar a vida de docente já havia uma clara inclinação em promover o incentivo do letramento literário dos alunos.

Conforme fui crescendo devorava livros em dois e três dias, a leitura sempre fez parte de mim como pessoa e claro, o gênero romance sempre será o meu preferido, pois, a partir dele comecei minha vida literária.

Hoje como pesquisadora, entendo que a leitura manifesta na vida do indivíduo em desenvolvimento um papel de destaque, promovendo habilidades de escritas fundamentais tanto na vida pessoal, quanto na vida escolar.

Nas atividades que são realizadas com os alunos em sala de aula, é possível observar claramente a diferença na evolução dos alunos que leem e não lêem. E ainda, a lacuna existente entre essa necessidade e o conteúdo que é trabalhado nas salas de aulas para atender as demandas curriculares.

As primeiras motivações para desenvolver este estudo se deu a partir do momento em que foi evidenciada na prática da docência que uma grande falha na introdução e no letramento literário na base de ensino, ou seja, nos primeiros anos de vida

do aluno na escola (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental I), pois, são nesses primeiros anos que o aluno aprende a ler e escrever e, também, a decodificar os códigos linguísticos.

Porém, ao contrário das expectativas e do próprio currículo/habilidades, o que percebi, é que a metade da turma do primeiro ano conseguia ler e escrever palavras, outra metade ainda estava no início da alfabetização, conhecendo o alfabeto e juntando sílabas. No segundo ano, os alunos que aprenderam a ler no ano anterior já formavam frases inteiras e pequenos textos, os alunos que estavam no início da alfabetização ainda estavam em processo de aprendizagem de leitura, passados para o terceiro ano do ensino fundamental a defasagem dos alunos que não tinham o letramento literário passou a ser acentuada.

Assim, observei que os alunos que se desenvolviam mais no primeiro ano, apresentavam ter mais domínios da escrita e leitura, enquanto os alunos que estavam em fase de desenvolvimento desenvolviam aumento gradativo da falta de habilidade e desempenho escolar.

Diante do exposto acima, percebi uma carência em pesquisas que possam direcionar o docente a consciência ao letramento literário. Assim, busquei através da pesquisa acadêmica, a possibilidade de se realizar um estudo em sala de aula voltada ao letramento literário e, principalmente, direcionar o professor a uma consciência da importância que o letramento literário pode promover não só no desempenho da vida escolar, mas na vida do aluno como um todo. Sendo, portanto, o professor a figura central e viabilizadora dessa necessidade, uma vez que a maioria das crianças não possui a figura incentivadora como eu tive, ou seja, a tia Neide.

No entanto, percebo que a escola, procurando atender outras demandas, acaba por adotar uma linha de ensino conteudista deixando a literatura para segundo plano, sem observar a formação do leitor enquanto construção do caráter, do pensamento crítico, do gosto estético, bem como, que sua emancipação se desenvolva principalmente pelo contato com a literatura, possibilitando ao indivíduo um “horizonte de expectativas” que o acompanhará durante toda a vida.

Candido (2011) afirma que a comunicação inter-humana desempenhada pela literatura é capaz de fornecer subsídios para atuação ativa do pensar, formando um sujeito com capacidade crítica.

Na Escola Estadual Arlete Maria Cappellari, pude observar que a demanda para que os professores atinjam níveis de notas das avaliações governamentais, como: Provinha Brasil, e todas as outras que compõem o Sistema de Avaliação Básica (SAEB),

fazem com que os professores foquem mais no uso de livros didáticos e de conteúdos direcionados a atender esta demanda, do que na promoção do letramento literário.

Nesse sentido, esse pode ser apontado como um fator negativo por não influenciar no incentivo e tratamento da literatura. Embora o governo disponibilize livros literários a demanda com outras exigências acaba suprimindo a atenção que deveria ser dispensada para literatura. Mesmo que o professor de Língua Portuguesa seja o responsável pela introdução da literatura, caberá aos outros professores apoiar e incentivar, fazendo um modelo para ensino interdisciplinar.

Assim, é importante mencionar que a família tem um papel fundamental na vida do leitor, visto que, quando este está sendo estimulado tanto na escola quanto no seu convívio familiar, a leitura flui com maior facilidade e a vontade de ler livros literários torna-se agradável. Portanto, a escolha em apresentar um projeto de mestrado que fosse destinado a literatura, e usar como método de ensino a sequência didática do letramento literário de Rildo Cosson (2006) que prima pela literatura como fim de si mesma, ou seja, sentir prazer na leitura, pensando em formar não só leitores, mas leitores literários, foi realizada após análise de outros estudos que apresentaram resultados positivos com esta metodologia.

Ademais deve-se considerar que os textos de ficção tendem a conter elementos linguísticos e, portanto, interpretativos que podem ser considerados complexos no processo de comunicação, já que necessitará de um repertório por parte do leitor para que possa ser traduzido, e, esta complexidade, que também pode ser considerada com elementos ambíguos vão de encontro com a vivência e experiência do leitor (LIMA, 1979).

Ao observar que um dos grandes problemas apresentados pelos alunos ao terminarem o segundo ciclo é a compreensão daquilo que leem, não sendo um problema estético, voltei o olhar para como a literatura, e, portanto, a capacidade de interação com os textos é apresentada aos alunos desde o início de sua vida escolar. Fato que tanto as obras literárias quanto os textos literários são usados como suporte para aprimorar o aperfeiçoamento da leitura do estudante, assim, a escola segue na linha de formar leitores, e não leitores literários.

Pensando na formação desses leitores, e procurando trabalhar textos literários mais curtos e de fácil entendimento, mas que irão de encontro ao horizonte de expectativa dos alunos, optei por mediar os contos “O gato preto” de Edgar Allan Poe (2017) e “O gato” de Gonçalo M. Tavares (2006), apresentando aos alunos textos literários de

suspense e terror, forma encontrada de chamar a atenção dos adolescentes para textos mais emocionantes e que prende a atenção do início ao fim, além disso, não pude deixar de pensar o tamanho dos textos, já que para alunos não leitores, certamente faria diferença.

Dentro deste contexto a literatura surge na apresentação de múltiplas possibilidades: como meio e não apenas como fim, pois será capaz de atuar dentro de um cunho humanizado, na promoção de novos horizontes e expectativas que irão fornecer subsídios diretos para a recepção desses alunos. Cândido (1972) aponta o caráter humanizador da literatura dentro de uma lógica construtiva:

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom e o Belo – definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza (CANDIDO, 2002, p.83).

Dentro deste processo de humanização, o indivíduo vai criando saberes, construindo novas experiências, e realizando, portanto, uma transformação que será resultante do seu encontro com a literatura e a vida que o cerca, adotando assim, novos parâmetros estéticos receptivos que vão sendo construídos, criados e melhorados na medida que se encontram com novas obras.

Como base de orientação serão considerados os quatro pilares básicos de Rildo Cosson (2006): 1) motivação, 2) introdução, 3) leitura e, 4) interpretação. Como **motivação** entende-se o ato de promover por parte do leitor expectativas, curiosidade e vontade de encontrar-se com a obra, criando um compromisso de posicionar-se mediante o texto. Já como **introdução** considera-se o conhecimento ou reconhecimento da obra, apresentando subsídios para que o aluno consiga compreender os caminhos que ali estão sendo apresentados. Assim, dá-se sequência à **leitura**, onde, segundo Cosson (2006) o professor deve adotar uma postura amiga, não cobrando a leitura por parte do aluno, mas sim, impulsionando ou criando mecanismos de influências que levem os alunos a se interessarem pela obra trabalhada, e por fim, a **interpretação** que “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção

do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2006, p. 64). Cabendo ao professor o desafio constante de realizar o letramento literário, em especial na dedicação àqueles que possuem limitações na compreensão do texto. “É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela” (COSSON, 2006, p. 65).

Para melhor organização do estudo dividi esta dissertação em quatro capítulos principais sem considerar a introdução e as considerações finais. O primeiro capítulo intitulado “concepções da história da literatura e da leitura” tem como objetivo apresentar ao leitor as principais construções e reflexões sobre o contexto da leitura em confluência com a literatura, desde sua introdução até a formação do leitor literário. Já o segundo capítulo intitulado “literatura e ensino” também elaborado dentro de uma construção teórica trouxe em seu escopo a importância do ensino literário na construção do leitor literário, bem como ainda apresentou-se uma breve discussão sobre o papel da escola e do professor no desenvolvimento deste leitor, especialmente nas classes menos favorecidas.

No terceiro capítulo apresentei a metodologia e o corpus da pesquisa, desdobrando o método de Rildo Cosson e sua forma de aplicação, demonstrando os contos utilizados e o contexto em que a pesquisa aplicada foi desenvolvida.

Por fim, no quarto capítulo foi realizada a discussão dos dados obtidos confrontando-os aos resultados encontrados na literatura. Desta forma, foram apresentadas as principais contribuições desta pesquisa para o letramento literário no Brasil.

## 1. CONCEPÇÕES DA HISTÓRIA DA LITERATURA E DA LEITURA

Este capítulo teve como objetivo trazer à tona uma reflexão, além de uma discussão sobre a formação do leitor literário, iniciando pelos seus aspectos conceituais, perpassando por seus aspectos históricos e, desembocando na compreensão do papel da escola nessa formação, abordando tanto seus potenciais positivos quanto negativos. Para melhor apresentação foi necessária a subdivisão em três partes: 1) Formação do leitor; 2) Formação do leitor no Brasil Contemporâneo; e 3) A escola e a Formação do leitor.

### 1.1 Formação do leitor

Não se pode iniciar uma discussão sobre a formação do leitor sem que antes se faça uma breve reflexão sobre a importância da linguagem, e como ela é responsável pelas relações e reconhecimento do homem, seja quanto sujeito coletivo, que interage, seja como indivíduo. Não obstante podemos reconhecer que o processo de relação humana se dá dentro de interações que buscam obtenção de pertencimento social e, às vezes, se traduzem em convergências (BORDINI e AGUIAR, 1988).

Por sua vez, a adesão dessa linguagem se dará por diversos meios durante o processo de formação, desde o ventre de sua mãe a criança já estabelece a criação de uma linguagem. A partir de então, durante sua fase de desenvolvimento as relações e o ambiente de convivência social vão proporcionando a amplitude comunicativa, porém, é com o contato com a leitura que o ambiente vivido será expandido, especialmente no campo imaginário.

Para Bordini e Aguiar (1988, p. 9) “o livro é o documento que conserva a expressão do conteúdo de consciência humana, individual e social de modo cumulativo”. Porém, como já citamos acima, acredita-se que no livro esse potencial se dará muito além da consciência, pois será responsável por promover a possibilidade de uma expansão mental, transpondo os limites do espaço físico, e das relações corpóreas. Usando então do código da escrita para estabelecer conexões que não lhe seriam possíveis, além de promover a capacidade imaginativa. Assim, ter contato com a literatura vai muito além do que apenas decifrar códigos ou saber ler, mas sim, atuar com diversas outras capacidades e habilidades, como por exemplo, trabalhar com o imaginário, o estético, o lúdico, a memória, o pensamento crítico, dentre outros (MELO e SANTOS, 2015).

Infelizmente, no Brasil acabou se transferindo a responsabilidade de formação do leitor literário para a escola, que por sua vez não conseguiu em meio a tantas obrigações formar leitores literários, ficando apenas com a parte de cobrar “resumos ou questionário dos livros” sem permitir que o leitor construa uma reflexão sobre as representações simbólicas, históricas e imaginárias sobre a obra. Esse contexto, por sua vez, tende a afastar o indivíduo do objetivo principal do letramento literário já que em grande parte das vezes, as obras escolhidas não são do “gosto” do aluno. Dentro deste contexto Bordini e Aguiar (1988, p.11) aduzem que a cultura se deforma, pois retém-se aos aspectos de um momento, sem profundidade nas questões que envolvem as próprias construções, deixando de explorar todo o universo cultural por detrás de outras obras e gêneros.

Embora Bordini e Aguiar (1988) tenham entrado na esfera da discussão da influência das classes na formação do leitor literário no final da década de 80, é possível utilizar as mesmas afirmações e percepções no contemporâneo, pois fica evidente o contato da criança com diversos tipos de livros nas classes intelectualizadas, enquanto as classes menos favorecidas não tendo o hábito da leitura não conseguem influenciar diretamente a criação de um leitor literário. Talvez seja nessa perspectiva que Rildo Cosson (2006) ressalta com veemência o papel da escola no letramento literário.

Assim, entende-se que um indivíduo letrado é capaz de dominar e operar os códigos da escrita, bem como ler e compreender o que está lendo. Entretanto, os estudos envolvendo o letramento estão ganhando muita força em várias áreas do conhecimento, sendo direcionado ao mundo digital, bem como aos domínios da área da matemática. Porém, o que de fato importa (quando se trata de literatura) é a formação do leitor literário, pois compreendendo a forma que o leitor lê as obras literárias, se entende o que está lendo ou se faz uso dos códigos da escrita da maneira que se espera de um indivíduo escolarizado.

Dessa maneira, entende-se que a leitura é capaz de influenciar e interferir diretamente na formação do indivíduo, ampliando seu conhecimento de mundo, tornando-o um leitor crítico, com desenvoltura e argumentos nas discussões. Da mesma forma, o leitor precisa estar ciente o quanto a leitura é de fato primordial no entendimento da linguagem e aperfeiçoamento da escrita, compreendendo que dominar a escrita repercutirá em todas as áreas do conhecimento, tendo em mente que a leitura precisa ser estimulada em vários ambientes, respeitando o ambiente sociocultural do indivíduo (KRUG, 2015).

O desdobramento da falta de incentivo e programas mais engajados na formação do leitor literário observou-se uma perpetuação do hábito da leitura em classes específicas. Hoje, mesmo com a discussão não deve ficar restrita a questão de acessibilidade, pois é certo que as tecnologias trouxeram entre outras coisas o acesso a um vasto arsenal de literatura, muitas delas gratuitas disponíveis em formato digital. No entanto, não tendo o hábito pela leitura ou ainda, letramento para sua compreensão, o cenário continua a se repetir.

Para tanto, a valorização da leitura em formar leitores literários ainda se torna mínima, pois tende a ser um fator pouco lucrativo na sociedade contemporânea, onde as formações preocupam-se em preparar mão de obra para o mercado. Assim, o indivíduo acaba sendo levado na correnteza do capitalismo, tornando a obra em mercadoria para que assim gere lucros, e, na sua ausência na criação de um indivíduo que direciona seu intelectual em funções que sejam mais lucrativas.

Assim, nota-se que em uma sociedade desigual, na qual vivemos, os problemas de leitura se modificam conforme a classe social, especialmente por não se gerar hábito em um leitor que vai se apropriar do ambiente familiar que também não possui nem o hábito, nem tampouco consciência de sua importância, já que a leitura é considerada como uma das “necessidades fundamentais do homem para dar sentido ao mundo e a si mesmo, e portanto, ser capaz de produzir e gerar diálogos”, especialmente pelo fato das obras literárias nos fazer voltar ao tempo, entendendo o que já foi vivido, e o que estamos vivendo através do pensamento de outra pessoa.

Diante do exposto, o que se entende é que esta obra resulta na interação do que já foi visto, falado, escrito e imaginado pelo autor, tendo o leitor como expectador do seu talento criador e permitindo trocas de conhecimento estabelecida a partir da obra, circulando assim, o sentido e a ideia do texto (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.14).

A leitura de uma obra literária pode levar o leitor ao ápice do prazer e da tensão, a história, quando é muito bem escrita, detalha todo o ambiente, roupas, jeitos dos personagens, levando o leitor a imaginar e interagir junto com os personagens, a tensão é posta em xeque quando a história chega ao clímax, causa uma agitação por parte do leitor, levando-o a ter vários sentimentos, como: perda e nervosismo, fazendo com que o leitor queira saber como se desenrola a história e como os personagens ficarão na trama, deixando o leitor ávido pela leitura.

No contexto mencionado acima Melo e Santos (2015, p. 27) ressaltam: “Entendemos, então, que a fruição advém da crise a que a obra é capaz de fazer abater

sobre o leitor, de colocá-lo em choque com seu universo até então conhecido, podendo daí o leitor derivar ou não o prazer”.

No entanto, para que haja essa fluidez e conexão no processo da leitura de uma obra é necessário que o leitor tenha condições de se relacionar com o texto, fator este não possível sem um processo formativo. Melo e Santos (2015, p. 28) apontam que um leitor literariamente letrado é aquele que não apenas sabe escolher sua leitura, mas sim, que possui preferências e opiniões claras a respeito de uma determinada obra, e ainda, consegue provocar uma interação e até crítica aos personagens e ao contexto.

Assim, consegue apreciar as “construções e significações verbais de cunho artístico” fazendo desse processo parte de seus prazeres e afazeres, envolvendo-se com a obra como um momento de si mesmo, adotando estratégias de leitura e trazendo a obra para seu cotidiano, trabalhando com suas subjetividades, intertextualidade e interdiscursividade, especialmente construindo um repertório que o fará contrapor, relacionar, comparar e analisar, de acordo com outras obras. Há, portanto, uma espécie de competência específica do leitor literário, que embora perceba que o contexto se trata de uma ficção, consegue compreender que esta ficção pode representar e traduzir um contexto simbólico, e até mesmo representativo, da sociedade ou de determinado contexto.

Posta a importância da literatura e da caracterização do leitor literário, emerge então uma reflexão mais profunda com relação a formação deste leitor. Investigando em que medida esse leitor é capaz de interagir e preencher os vazios do texto, ou ainda, em que momento ele toma para si o contexto literário participando de forma crítica e ativa da obra, em especial quando este leitor está sendo apresentado ao contexto literário no ambiente escolar.

De acordo com o PNAD (2019) mais de 80% das crianças matriculadas no Brasil pertencem a rede pública de ensino. No entanto, como já foi dito anteriormente, as escolas públicas muitas vezes com o excesso de conteúdo cobrado pelo sistema de ensino, acabam prejudicando diretamente os alunos que possuem dificuldades no aprendizado. Geralmente o material ofertado pelo governo concentra-se no livro didático, ou seja, mais conteúdos, ficando então, em segundo plano trabalhar com as crianças atividades que desenvolvam outras áreas intelectuais ou cognitivas, como por exemplo, obras literárias, teatro e música, atividades estas capazes de estimular diretamente o autoconhecimento, leitura, interpretação, a comunicação, expressão e o pensamento crítico.

Concorda-se com Dendasck *et al.*, (2023) que a BNCC parece estar voltada a atender as demandas conteudistas impostas pelas agências internacionais, que baseiam suas medições apenas em conhecimentos específicos aos conteúdos pré estabelecidos, os quais não envolvem a literatura ou ainda, o letramento literário.

A BNCC aponta que em seu contexto a leitura é considerada dentro de um contexto mais amplo, como é possível considerar neste trecho:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (...) 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.

No entanto, considera-se que essa abordagem assinalada como ampla, acaba por não favorecer o desenvolvimento do letramento literário, pois suas demandas avaliativas impossibilitam que o professor tenha o tempo necessário e adequado para se aprofundar na prática da reflexão e construção do aluno como leitor literário.

Assim, entende-se que o interesse pela leitura é um fator estimulante que envolve leitor e o texto, sendo possível através da leitura ter amplo conhecimento do que acontece no universo, seja para instrução social ou leitura por prazer. Portanto, a busca do indivíduo pelo ato de ler satisfaz seu caráter informativo, ou seja, o que busca para si informações que satisfaça seu intelecto.

Nesse sentido, a escola tem um importante papel na vida literária do aluno, pois, em cada fase “idade” do indivíduo o interesse pela leitura vai se diversificando, alunos do 9º ano, por exemplo, estão na fase dos textos voltados para o terror ou mistério, sendo possível a escola trabalhar com textos mais envolventes, buscando sempre trazer o aluno como espectador de sua própria experiência. Dessa forma, cabe então, ao professor dispor de estratégias para a prática da leitura e desenvolver atividades voltadas ao letramento literário do aluno.

Para tanto, o professor também precisa ser leitor assíduo e capacitado, para que possa entender o processo de formação, e, não somente ler o que está na grade curricular e dispor de atividades “perguntas” voltadas ao texto, transformando uma atividade que poderia ser rica e direcionada ao aprendizado em uma atividade desinteressante e que o aluno faz por obrigação que seria responder um questionário sobre a obra sem ao menos ler o que poderia lhe interessar.

Aguiar (2001) e Krug (2015) concordam que o professor leitor será aquele capaz de dispor de estratégias de aproximação do aluno com a leitura dentro do ambiente escolar, proporcionando atividades que sejam de interesse por parte dos alunos, tornando o contexto acessível e de natural aceitação, não de imposição.

Para tanto, no cenário atual, a grande preocupação dos professores são os alunos que ainda não leem, tornando-se “normal” saírem da educação básica sem a capacidade de ler ou interpretar os códigos da escrita, formando assim, “alunos copiadores”. Há ainda o caso daquele aluno que possui uma letra bonita e copia qualquer coisa posta em sua frente, porém, não consegue ler o que escreve. Nesse sentido Melo e Santos (2015, p.37) afirmam que:

Na atual conjuntura da escola pública brasileira, levando em consideração a educação básica, a menor das preocupações que deveria prevalecer seria a formação de leitores-modelo, ideal, tendo em mente que o grande desafio que se coloca ainda se mostra aquém, qual seja, formar em alguma medida leitores.

Diante do que foi exposto acima, é relevante entender o nível de aprendizado do aluno para que assim se possa encontrar meios de ajudar na evolução da aprendizagem, tendo consciência de que todos os níveis são importantes, e que ao passar o aluno para outra série sem que ele tenha aprendido as habilidades direcionadas para aquele ano/série, ficará mais difícil o aluno recuperar o que não aprendeu nas séries anteriores, tendo consciência de que cada ano que o aluno passa na escola é um complemento de tudo que aprendeu nos anos anteriores, e servirá como base para o aprendizado seguinte (MELO e SANTOS, 2015).

Continuando o exposto acima, o letramento literário torna-se um excelente mecanismo na formação de leitores, sabendo que a habilidade de ler e escrever não é sinônimo de ser letrado, para tal, o indivíduo precisa conhecer os códigos da escrita e suas funções sociais. Assim, formar leitores críticos, descobrindo o sentido da vida através dos textos. Portanto, ler e escrever não se torna algo rotineiro como respirar ou andar, para

isso, o indivíduo condiciona sua mente para essa ação, conhecendo não só textos literários, mais também outros gêneros que possam contribuir no letramento, permitindo poder assimilar as funções sociais mencionadas acima, como ler rótulos de embalagens, receitas, bula de remédio, propagandas, notícias, informações, narrativas, poemas etc., tudo que seja relevante e que possa ampliar o conhecimento do aluno.

No entanto, devemos observar ainda os entraves que se dão na sociedade por falta do letramento. Como aponta Aguiar (2001, p. 104):

A leitura, embora ação corriqueira nos dias de hoje, sobretudo nas regiões urbanas, não é natural. Não lemos como comemos, respiramos ou dormimos. Para tanto, precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito, e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações), quer estéticas (como narrativas e poemas). Mas, como afirma o pesquisador Chartier (2001), não basta fazer uma divisão grosseira entre analfabetos e alfabetizados, pois todos aqueles que podem ler textos não o fazem do mesmo modo. Além de haver graus de conhecimento diferentes, que levam a leituras mais ou menos competentes, também muitos outros fatores interferem nas maneiras de ler: os interesses, os hábitos, as intenções e as técnicas de leitura determinam relações variadas com os textos. Para Chartier, uma história da leitura deve, pois, levar em conta, as formas de compreensão, apropriação e utilização dos textos.

Aguiar (2001) então aponta que o letramento literário seria o grande percussor para que o indivíduo na medida de seu crescimento execute o processo de interação com o mundo através dos símbolos da leitura e da escrita, desde a compreensão clara ao se deparar com a sinopse de uma novela, ou ler rótulos de produtos. Além disso, fomentar a capacidade de pensar de forma crítica e interativa.

Diante disso, entende-se o quanto a alfabetização não só é importante, mas necessária, pois, um indivíduo letrado, sabe confrontar informações de maneira a ajudá-lo em circunstâncias parecidas ao excerto acima, retomando então, o dever de alfabetizar de modo a multiplicar às práticas leitoras, ou seja, disponibilizar conteúdos diversificados ao alcance dos leitores, levando em consideração que leitor e texto estejam sempre em diálogo, preenchendo os vazios dos textos, pois, cada leitor tem um olhar diferente ao mesmo texto, interpretando e dialogando, assim Barthes (1987 p. 23-24) ressalta “(...) não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor); não há um sujeito e um objeto. O texto prescreve as atitudes gramaticais: é o olho indiferenciado de que fala um autor excessivo”.

Como já aludido acima, o maior contato do indivíduo com a leitura será o propulsor para aquisição de habilidades cognitivas e intelectuais que o acompanharão não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas trarão reflexos para todas as áreas. Aguiar (2001, p.114) realizou uma demonstração de uma sequência de habilidades adquirida no contato com a literatura, são elas:

- 1- Proporcionar ao indivíduo capacidade investigativa e ao mesmo tempo capacidade crítica de escolha ao selecionar os textos e assuntos de seu interesse;
- 2- Reconhecer o ambiente onde se encontram esses materiais como: canais disponíveis online, livrarias, salas de leituras, editores, distribuidoras etc.;
- 3- Inclusão em meios sociais culturais, como exposições, palestras, teatros, dentre outros;
- 4- Capacidade de identificar livros, gêneros, dentre outros materiais;
- 5- Localização e compreensão das partes de um livro como: ficha catalográfica, ano de edição, volume da obra etc.;
- 6- Compreender as indicações do autor com relação a outras obras, e, ainda compreender os eventuais comentários;
- 7- Compreender e diferenciar a estrutura do texto, preenchendo os “vazios do texto” e realizando “amarras” de acordo com sua maturidade de leitura e conhecimento;
- 8- Desenvolver a capacidade de diálogo entre textos, argumentando e produzindo capacidade crítica de posicionamentos que se darão através de um processo hermenêutico;
- 9- Desenvolver-se socialmente através de trocas de informações e histórias com outros leitores, adotando posicionamento pessoal com relação à obra e indicação de obras para outros leitores;
- 10- Desenvolver um vocabulário amplo e culto, interferindo diretamente em sua linguagem;
- 11- Posicionar-se sobre as opiniões de críticas, sejam elas de especialistas ou não, buscando argumentos apropriados para seus respectivos posicionamentos;
- 12- Desenvolver capacidade de receber novos textos e aumentar a capacidade de seus horizontes e expectativas;

- 13- Desenvolver consciência do mundo que o cerca e compreender que a leitura é parte fundamental deste processo, de forma que se interesse em trabalhar dentro de processos de incentivo para o desenvolvimento também de pessoas que o cercam.

Assim, após a compreensão sobre a importância da formação do leitor, o desenvolvimento do próximo tópico ocupará-se em demonstrar os entraves e desafios da formação do leitor no Brasil contemporâneo.

## **1.2 Formação do leitor no Brasil contemporâneo**

No tópico acima, procurou-se demonstrar os aspectos gerais da formação do leitor, apontando, seus benefícios diretos. Já agora, busca-se através da revisão de literatura posterior a 2015 aludir sobre o cenário da formação do leitor no Brasil.

De acordo com Krug (2015) um dos grandes entraves da formação do leitor contemporâneo está ligado ao fato de que muitos professores ainda focam em alguns tipos de textos com o objetivo apenas de fazer com que o aluno compreenda seus aspectos formais, como gênero, tempo verbal, dentre outros aspectos que proporcionam ao aluno um sentimento limitado e muitas vezes contrário ao texto. Além disso, essa atividade de desenvolvimento literário se dá na maioria das vezes por via exclusiva do professor de Língua Portuguesa que terá que introduzir a literatura dentro da sua grade.

Não se tem, portanto, no Brasil programas educacionais que coloquem a literatura como sendo de responsabilidade da escola em si, mas sim, do professor de Língua Portuguesa, limitando então o acesso por parte dos alunos, especialmente no Ensino Fundamental. No entanto, uma vez que a escola é responsável direta pelo ensino da leitura e escrita, é possível apontar que será a escola que também será responsável por direcionar esses alunos para o gosto ou não da leitura, já que o contato com o texto em grande parte da população se dará através da escola.

Não se tem como falar deste contexto sem realizar a consideração de que a maioria dos estudantes, especialmente da rede pública de ensino, se formam como analfabetos funcionais, ou seja, sem a capacidade de ler e compreender qualquer tipo de texto escrito. Ano a ano vê-se o Brasil a posicionar-se de forma desfavorável nos rankings internacionais, ao mesmo tempo, que não atinge suas próprias metas internas com relação ao processo de formação.

Schlundwein e Souza (2018, p. 84), apontam algumas métricas que ressaltam essas afirmações:

[...] de acordo com uma pesquisa sobre leitura e cultura em âmbito internacional, realizada pela Market Research World em 2016, os países que estão no topo quando o assunto é leitura e cultura são: 1º, Índia (mantendo essa posição desde 2005); 2º Tailândia; 3º, China; 4º, Filipinas; e 5º, Egito, coincidentemente (ou não), todos asiáticos. Nessa pesquisa, que envolveu 30 países, o Brasil ocupou apenas a 27ª posição, ficando atrás de países como é a Argentina e a Venezuela, este último, o país mais leitor da América Latina. (...) Conforme a 4ª Edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada também em 2016, pelo Instituto Pró-Livro, 30% da população brasileira nunca comprou um livro. A pesquisa revelou ainda que os brasileiros leem em média 2,43 livros ao ano. Em relação aos gostos dos leitores, a pesquisa apontou também que cerca de 25% dos leitores leem por gosto, enquanto cerca de 7% leem por exigência escolar. Não cabe no escopo deste trabalho questionar esses índices – como qual o conceito de “leitura” adotado nessas pesquisas, qual a metodologia escolhida e qual o intuito da coleta desses dados – fato é que devemos promover uma leitura diversificada e significativa para os nossos discentes. (...) No tocante aos resultados apresentados na última avaliação do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, realizado em 2015, em relação ao índice de dificuldade em leitura por estudantes brasileiros, a avaliação demonstrou que precisamos melhorar bastante, principalmente porque muitos alunos não estão conseguindo ultrapassar a superfície textual.

Krug (2015) aponta que esse processo ocorre especialmente através da compreensão do aluno e interação com os textos literários, pois são eles os responsáveis por fazer com que o aluno desenvolva o processo de Inter correspondência e Inter complementaridade com o texto. “Para o leitor existe a dimensão que se concretiza na escrita, coexistindo em aprimoramento visual, de forma sutil e quase tátil, permitindo a ele descobrir os sentidos plantados nas entrelinhas” (KRUG, 2015, p. 9).

Há uma notória dificuldade por parte da maioria dos jovens com relação à leitura, e isso pode ser observado no número cada vez menor de bibliotecas e livrarias, ou ainda, na dificuldade de concentração por parte dos alunos em qualquer tipo de leitura, na incapacidade de compreender o que o texto está dizendo.

Schlundwein e Souza (2018) chamam a atenção ainda para a preferência dos jovens nos textos disponíveis em telas como computador, tablet, notebook e celular, ferramentas estas que sofrem influência direta de outros aplicativos e, das utilizações de “ferramentas para encurtar a leitura” como os atalhos de buscas por palavras no próprio texto. Assim, apesar de amplamente aceita por parte das crianças e jovens, os professores já começam a enxergar desafios diretos na formação deste leitor, que apesar de possuir

agora uma ampla gama de materiais disponíveis online, diversas literaturas gratuitas, acaba por distanciar-se cada vez mais da leitura por outras atividades que se dão também através da tela, como a própria interação com as redes sociais.

Se por um lado:

Uma das características do chamado “mundo globalizado” é o deslocamento virtual das pessoas, ou seja, a possibilidade de elas estarem em diversos lugares ao mesmo tempo, mesmo estando fisicamente num único local. As pessoas hoje leem bastante na tela do computador ou do smartphone – às vezes mais de um texto simultaneamente -, podendo se comunicar ao mesmo tempo com pessoas que estão em outros lugares (SCHLINDWEIN e SOUZA, 2018, p. 86).

Por outro lado, não podemos deixar de observar que o jovem não letrado não conseguirá utilizar-se de tais benefícios, muito pelo contrário, restringir-se-á a pequenos textos codificados, com vocabulário restrito para suas interações. Além disso, como já descrito acima, há a possibilidade de distração, já que esse leitor não consegue aprofundar-se ou concentrar-se em qualquer tipo de leitura.

[...] fazer literatura na tela, apesar das críticas que surgem, não é nada fácil, uma vez que o autor precisa ter, além do traquejo com a escrita tradicional, um bom domínio acerca das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Mais do que isso, precisa pensar em um projeto criativo, que agregue o texto escrito a diferentes semioses, tornando-o atrativo aos olhos do leitor sem, no entanto, deixar a desejar no aspecto literário. Ou seja, não é porque está na tela que não é literário. O texto na tela tem condição de causar no leitor a mesma emoção que ele sente quando lê no suporte impresso. A musicalidade, a expressividade, o brincar com as palavras, a criatividade no uso da linguagem também são perceptíveis no suporte digital, razão pela qual é uma boa alternativa para o professor aproveitar o gosto dos alunos pelas mídias digitais para estimulá-los para a leitura do texto literário (SCHLINDWEIN e SOUZA, 2018, p. 89).

Diante do referido acima, entende-se que no mundo digitalizado o professor e escola precisam estar capacitados para o processo de alfabetização e letramento, mediando o processo de adesão às ferramentas tecnológicas que são expostas às crianças desde o nascimento. Nesse sentido, a maior dificuldade dos alunos é a leitura, interpretação e o hábito de ler. Portanto, acredita-se que quando a criança é inserida nas mídias, caso não seja realizado um trabalho voltado a utilização adequada, pode haver o efeito contrário da aprendizagem. Assim, percebe-se dois extremos:

1º o professor tradicional que alfabetiza usando o (ba- be- bi- bo- bu- bão) e incertos de textos com perguntas para responder, tornando a aula cansativa e repetitiva. Deixando a adesão às ferramentas tecnológicas a cargos da própria criança e dos pais, que muitas vezes possuem falta de capacitação e compreensão de como esta deve ocorrer, e;

2º o aluno está inserido no mundo tecnológico, cabe a escola e principalmente ao professor ser capacitado e saber trabalhar tanto os textos literários digitais na íntegra, utilizando o grande acervo digital com os alunos, ou seja, usar o que eles mais gostam para letrar, usando o suporte que esse mundo contemporâneo oferece. Neste contexto, o professor terá a oportunidade de trabalhar ainda com a conscientização do uso das ferramentas e informações que as crianças estão expostas, além de usar o letramento literário, possibilitando uma intervenção de formação transdisciplinar.

Portanto, formar leitores atualmente é muito mais que trabalhar as “famílias silábicas”, é poder usar as TICs (Tecnologia da Informação e da Comunicação) para oferecer aos alunos uma aula prazerosa e informativa, já que, como aludido, na internet existe um vasto conteúdo de obras literárias, muitas não encontradas na biblioteca escolar.

Cabe ao professor ter o cuidado de orientar seus alunos no uso dessas tecnologias, a fim de ser uma estratégia para contribuir com o ensino, promovendo um ambiente adequado e acolhedor, usando recursos como: Datashow, televisão, caixas de som e o que mais a escola puder oferecer, além de capacitar os professores para que consigam acompanhar seus alunos no mundo globalizado e, refletir que o método de ensino “tradicional” funcionou muito na época em que os estímulos exteriores (tablet, celular, computador etc) não eram ainda uma realidade. Todo esse suporte, irá capacitar tanto os professores, quanto os alunos a aderirem a literatura de forma natural.

De acordo com Cordeiro e Santos (2019, p.146):

Aqui, no momento, cabe olhar para as causas e propor “como” resolver a problemática, ou pelo menos, como minimizá-la em nossa realidade. Para tanto, importa-me refletir sobre o uso inteligente e comprometido do espaço escolar e do contexto da sala de aula para promover o estímulo e o interesse pela leitura literária, desconstruindo uma convicção exacerbada e compartilhada entre a maioria dos professores de que é inútil qualquer proposta ou investimento na formação proficiente da competência leitora dos alunos, profetizando um futuro sem perspectivas de mudança. (...) Dentre os muitos fatores que nos convidam sistematicamente a reagir diante de tão desesperançoso quadro, está o fato de ser a escola, incontestavelmente, o espaço ideal para a promoção de contextos favoráveis à apreciação e à prática da leitura literária e a leitura literária, por sua vez, ideal e imprescindível

para a formação leitora e para a formação cidadã e humana dos estudantes.

Não se pode esquecer que a leitura literária é capaz por traduzir determinados contextos, baseados em uma representação da realidade, que fazem com que os indivíduos sejam capazes de promover habilidades múltiplas, principalmente em um mundo onde o processo de metamorfose ocorrer como nunca antes, representando um verdadeiro desafio à sociedade.

Porém, este é um processo que não ocorre individualmente, mas com o auxílio de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, através do compartilhamento de uma consciência de que o letramento literário é capaz de trazer uma condição de liberdade criativa a este indivíduo.

O início desta liberdade deve ser estabelecido no incentivo do aluno em interagir com o texto, e isso ocorre através de sua capacidade de preencher os vazios que são deixados na maioria das vezes, justamente como uma forma de provocação para que o leitor utilize sua imaginação na proposição de novos enredos, criando alternativas para seu mundo, muitas vezes suprindo lacunas que jamais seriam possíveis devido sua realidade socioeconômica, como por exemplo, reconhecer cidades, culturas, países, sem sair do seu lugar físico.

Embora se reconheça o desafio deste contexto para o professor de sala de aula, que irá trabalhar diretamente com esse processo de ensino aprendizagem e letramento literário, é importante que por parte destes profissionais hajam ações colaborativas com o aluno, permitindo e incentivando que o aluno exercite o máximo de sua criatividade e envolvimento nas atividades, aceitando que o professor também pode aprender com os alunos, especialmente aproveitando as características geracionais, bem como os aprendizados e experiências pessoais de cada aluno. Para Cordeiro e Santos (2019, p. 149):

A tarefa do professor, e por extensão da escola, é favorecer oportunidades de uso e aperfeiçoamento da linguagem, oportunidades de construção de aprendizagens e de aquisição de conhecimentos que tragam sentido para a prática cotidiana, que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades e que deleguem importância à linguagem para uma atuação responsável e comprometida em todas as situações, pessoais e sociais. (...) Entendemos que a preocupação com o nível de leitura dos nossos alunos deve passar pela formação do bom leitor, aquele que encontra prazer na leitura, é capaz de vencer os desafios propostos pela mesma e sabe fazer

uso do cabedal de conhecimentos prévios, conseguindo atribuir sentidos e significados ao texto.

Esse processo então deverá obedecer aos meandros das idas e vindas do processo formativo da leitura literária, onde a escola e todos os seus atores deverão utilizar-se de todas as ferramentas possíveis para proporcionar ao aluno diversos níveis de conhecimento, seja este conhecimento de contexto, história, linguístico, textual, de gênero, enfim, produzindo uma diversificação de leituras capaz de ir desdobrando para esses alunos novas possibilidades que sejam capazes de interagir entre si, proporcionando conteúdo para que os alunos sejam capazes de relacionar contextos e ambientes diferentes de forma crítica, fazendo conjecturas e produzindo opiniões que apesar de próprias serão embasadas no reconhecimento de cenários diferenciados, além disso, em ambientes, gêneros e autores que podem se relacionar tanto de forma harmônica, quanto desarmonica, trazendo ao leitor cenários que possam ser analisados e avaliados cada vez com maior destreza, dependendo diretamente da sua capacidade de compreensão profunda do ambiente em que o texto está inserido ou se referindo, e melhorando na medida em que esse leitor ganha um repertório.

É claro que não devemos desconsiderar o desafio de uma sociedade acostumada cada vez mais com conteúdo rasos e rápidos, a exemplo disso, podemos citar o sucesso do *tik tok*, onde os conteúdos devem ser produzidos com menos de um minuto. No entanto, a realidade social não deve ser omitida ou apenas servir de críticas, mas sim, cabe aos educadores compreendê-la, interpretá-la e, se possível, usar para fins educacionais.

No processo de leitura, podemos compreender que este contexto sugere que textos “menos densos” e que trabalhem com temáticas mais próximas aos interesses da criança e do adolescente, como é proposto neste estudo, pode proporcionar uma nova perspectiva e relação deste aluno na adesão da leitura, ou seja, ao invés do aluno encontrar nas atividades de leitura algo “chato e complexo” irá desdobrar-se em compreender e até mesmo discutir sobre seus interesses que estarão incorporados no texto. Assim, neste processo, o aluno terá capacidade de aderir a literatura de forma quase que natural, já que este caminho pode se tornar uma atividade de prazer, ao invés de ser encarada como “mais uma atividade escolar”.

Compartilha-se essas alusões, a angústia do ensino e da observação da sala de aula e o contato dos alunos não só com a literatura, mas na realidade de uma sociedade que enfrenta ainda um alto índice de analfabetismo funcional, e, do desinteresse cada vez

mais visível por parte da sociedade na leitura. Não podemos deixar de citar o número de editoras, especialmente brasileiras que encerraram suas atividades nos últimos anos. Porém, o que buscamos neste estudo, é justamente proporcionar mecanismos e meios de introduzir na sociedade indivíduos leitores pensantes. Cosson (2006) já aludia a importância da formação desse indivíduo para a construção de uma nova sociedade, capaz de promover e produzir novos sons, cores, odores, saberes, questionamentos e todos os outros fatores transformadores.

Cordeiro e Santos (2019, p.151) já viam algo semelhante a este pensamento:

Houve um tempo, e não muito distante, em que deixei de acreditar que conseguiríamos, na escola, formar bons leitores. Achava mesmo, frente aos tímidos resultados conquistados ao longo de anos, que o bom leitor, era nato, porque fruto de um interesse muito particular, de uma vontade própria e esta constatação equivocada se estendia de forma ainda mais contundente à Leitura Literária. Formar leitores se apresentava para mim, assim como para a maioria dos professores com quem dividia estas minhas angústias, como uma batalha quase perdida e embora buscasse promover práticas pedagógicas que visassem estimular o interesse pela Literatura, ainda me perdia nas estratégias engessadas que oferecia aos meus alunos, fruto de uma formação igualmente engessada e que só foi se dissolvendo com as experiências, algumas fracassadas e outras exitosas ao longo de muitos anos de profissão.

Esse sentimento de angústia que muitas vezes assombram os educadores causando uma sensação de trabalho em vão, pode ser também, responsável com que o professor decida neste momento, ou ainda, a partir destas angústias buscar por mecanismos, que possam lhe auxiliar, como seguem Cordeiro e Santos (2019, p.151):

Hoje, este despertar começa, para mim, pelo contato direto com o aluno, pela observação do mundo que o cerca, os interesses que demonstra, pela necessidade, enfim, de considerar o que ele conhece e conseguir fazê-lo interagir com estes conhecimentos de forma crítica, significativa e por que não dizer, prazerosa. E, sendo assim, a literatura se mostra como um bom caminho para entender como vai se formando o ser, as relações, a sociedade, a cultura, a história. Logo, a escola configura-se como o espaço ideal para o fortalecimento deste vínculo, leitura-leitor, abusando de contextos de leitura, trazendo, além dos cânones, outros textos, interagindo com outras manifestações artísticas, provocando outras formas de produzir sentido e conhecer a vida. (...) Todos estes conceitos vão, dentro de suas especificidades e dadas as devidas relevâncias de cada um, comungando com o conceito de leitura e, mais especificamente ainda, Leitura Literária, entendida como uma prática social que deve ser exercida na escola, assumindo, por isso mesmo, a Leitura Literária, papel de grande relevância em todo o

contexto de formação do aluno, favorecendo seu progresso nas experiências linguísticas e nas experiências de interação social.

Essa interação entre atores da escola, os alunos e ainda, da diversificação dos ambientes será fundamental para promover uma nova realidade na leitura literária, fugindo dos padrões que promoviam apenas a leitura literária dentro de uma ótica avaliativa e/ou cumprimento da sua presença no currículo escolar, especialmente como obrigatórias apenas as aulas de Língua Portuguesa, ou ainda, com autores que para os alunos de hoje acabam por não fornecer experiências positivas por serem de contexto não apenas longe de sua realidade, mas também, por usar artifícios linguísticos longe de suas respectivas compreensões. Uma vez que o aluno não está ambientalizado a determinados tipos de cenários, culturas e formação linguística, certamente produzirá uma percepção negativa do contato com a leitura, fazendo com que tão pouco o aluno goste como compreenda o que está sendo oferecido, sem de fato serem compreendidas em suas múltiplas representações, e, possibilidades que devem transpor apenas a escola, mas também, serem compreendidas de maneiras sociais.

A leitura literária deve ser compreendida no espaço de ensino e aprendizado de forma ampla, e com a importância que lhe é devida, e, essa compreensão deve se dar por todos os atores que desempenham o processo de ensino aprendizagem no contexto escolar, indo muito além das barreiras e atribuições apenas ao professor de Língua Portuguesa, especialmente no contexto da Educação Básica, onde todos os professores, processos e disciplinas devem estar alinhados e promover um aluno leitor, efetivando na leitura literária o processo de “ racionalidade, a coerência, a técnica, a teoria e a prática que envolvem a leitura do texto narrativo na perspectiva de sua aplicação pedagógica” (CORDEIRO; SANTOS, 2019, p. 154).

### **1.3 A escola e a formação do leitor**

No Brasil, foi apenas no século XIX que os livros direcionados ao contexto escolar passaram a ser desenvolvidos e incorporados nas instituições de ensino, produzindo então, uma outra realidade, com escritos pensados para o período de desenvolvimento e existência desses indivíduos (COLOMER, 2007, p.15).

Esses “livros de leitura” agrupavam pequenos relatos edificantes, histórias humorísticas ou pequenas peripécias emocionantes. Alguns

foram incluindo também poemas ou fragmentos, patrimônios da literatura nacional, de modo que se unificaram as referências entre as etapas primária e secundária. Outros conservam as sequências narrativas sobre diferentes aspectos educativos a partir do fio condutor de um protagonista infantil.

Dentro deste contexto é importante mencionar que o movimento de inclusão de uma leitura e da própria literatura nas escolas esteve sempre associado a busca de educadores e de outras iniciativas sociais pela emancipação dos indivíduos através da educação, porém, sempre com enfrentamento a um contexto conturbado de buscas e ascensões, que depois visavam atender metrificações. Desta forma, em muitos momentos enquanto países europeus e americanos conseguiram emancipar o letramento literário como parte do ensino da escola, incorporando depois o livro como parte da “cesta básica”, ou “das necessidades básicas” do indivíduo. Aqui no Brasil, apenas em alguns locais, ou instituições essa consciência foi implementada, e/ou busca ser implementada.

De acordo com Colomer (2007) muitos países adotam uma espécie de leitura coletiva que atua como uma forma de “novelas escolares”, estas atuam como narrativas extensas e coesas, que por vezes estimulavam o conhecimento do passado, por vezes reflexões sobre o contemporâneo, articulações sociais, dentre outros contextos, que levam os educandos a assumirem novas reflexões e posturas em suas compreensões e, conseqüentemente em suas ações. Acredita-se que essa metodologia das “novelas escolares” ainda hoje possa ser aplicada nas escolas como ferramenta no processo de letramento literário. Além dela outras metodologias devem ser buscadas tanto pelos professores quanto pelos gestores para realização de um letramento literário que seja capaz de abarcar a realidade de mundo em constante metamorfose que estamos tendo contato, de um mundo que ao mesmo tempo é globalizado, não apresenta subsídios equitativos para todos que adentram em sua esfera.

Para esse processo, é necessário que a escola forneça espaços e literaturas diversas que possam ser acessadas diretamente pelos alunos, fomentando sempre conteúdos que possam ser direcionados à sua idade e ao seu nível. Adotando uma linguagem que permita que o aluno construa uma sequência de compreensão e desenvolvimento de vocabulário. Neste sentido Lledó (1994, p. 11) aduz que:

A criação de uma linguagem interior da qual emerge a literatura, a consolidação de uma estrutura mental, o cultivo do pensamento abstrato que é, essencialmente, linguagem, a luta por recriar continuamente em relação aos princípios de verdade, justiça, liberdade, beleza,

generosidade, tudo isso marca o caminho do progresso e da convivência. E isto é, por sua vez, cultivo e cultura das palavras, revisão do imenso legado escrito, que não é outra coisa se não pensar com o já pensado, desejar com o já desejado; definitivamente, sonhar os sonhos das palavras, que dormem no legado da tradição escrita, da tradição real, e que ao sonhar com elas as despertamos e, ao mesmo tempo em que as despertamos, despertamos com elas a nós mesmo (LLEDÓ, 1994, p. 11).

Essa reflexão nos faz compreender a importância da construção do sujeito que ao mesmo tempo que está inserido dentro do mundo, compõe dentro de si outro mundo, que será manifestado a partir de sua própria experiência e existência, e, que ao entrar em contato com as palavras, no sentido de símbolo escrito, produz sua própria semiótica.

Dentro deste contexto é possível inserir uma ideia de profundidade no papel da escola de subsidiar essa construção do indivíduo, bem como viabilizar mecanismos de se relacionar consigo e com o texto.

Não é o intuito deste estudo desdobrar-se sobre a história do ensino e aprendizagem no Brasil. No entanto, para esse estudo vale enfatizar que a escola, especialmente como obrigação do Estado, sempre atuou dentro de políticas que ocorrem em favor dos objetivos da classe dominante, sendo muitas vezes, organizada de forma a criar padrões e até mesmo ideologias que acabam por favorecer uma determinada classe. Isso fez com que o contexto em que se encontravam os programas de ações de letramento literário galgassem caminhos diferentes, se não até opostos, diferenciados pelos níveis das instituições de ensino e, de acordo com a classe que esses são direcionados. No entanto, não foi encontrado nenhum programa oficial do governo ou políticas públicas direcionadas ao letramento literário. Porém, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) costuma-se apresentar questões multidisciplinares que envolvem conhecimentos sobre as escolas literárias e trazem textos considerados clássicos da literatura brasileira, como: Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, dentre outros.

Trazer à tona a reflexão desta realidade é importante para que o leitor tenha consciência que este estudo se volta a propor a adoção de metodologias de letramento literário e atuação dentro de literaturas de acordo com a idade dos alunos dentro do contexto das escolas públicas de ensino, que até hoje, adotam modelos de ensino que não favorecem a formação desse indivíduo crítico reflexivo, como citou Lledó (1994), Colomer (2007), dentre outros estudiosos que estamos abordando neste estudo.

A escola, representada principalmente na figura do professor, para adotar estratégias no letramento literário que possam ser efetivas deve considerar

constantemente os interesses, realidades e necessidade do aluno. Já se sabe que no decorrer da história os indivíduos, afetados por suas respectivas realidades pessoais e da sociedade que estão incluídos, passam a necessitar de novas formas de ensino-aprendizagem.

Colomer (2007, p. 22) sugere que os professores possam utilizar-se de outros recursos no impulsionamento do letramento literário, já que os fatores sociais desencadearam novas realidades que:

[...] modificaram os usos sociais da língua escrita; por outro a irrupção da comunicação audiovisual contribuiu para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humanos, além de oferecer outros canais para a formação do imaginário coletivo; ao mesmo tempo, os mecanismos ideológicos para criar modelos de comportamento e de coesão social acharam excelentes caminhos nos poderosos meios de comunicação: e, além de outras funções, como a de entreter e de informar, que estiveram principalmente a cargo da literatura em outras épocas, foram assumidas pelos meios de comunicação de massas e pelas novas tecnologias.

Também, propondo novas metodologias e apropriações para o letramento literário, Zappone (2008) sugere que:

[...] alguns usos sociais poderiam ser assinalados por: 1) adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema, 2) por leituras não canônicas, ou seja, leituras não necessariamente ancoradas na história de leitura de textos produzida por críticos ou pela academia, 3) pela leitura de textos não canônicos sobre os quais pouco se sabe ainda hoje (leitura de romances cor-de-rosa, por exemplo, leitura de best-sellers e outros textos ficcionais que estão à margem do letramento literário escolar etc), mas que já começam a ser estudadas com mais ênfase por historiadores da leitura e do livro, 4) a apropriação de textos não produzidos inicialmente como textos ficcionais, mas que funcionam como tal diante de certos públicos que deles se apropriam numa atitude de gratuidade, estabelecendo com eles uma relação de ficcionalidade e de gratuidade, tais como matérias jornalísticas, depoimentos etc. (ZAPPONE, 2008, p. 53)

Dentro deste contexto pode-se dizer que a educação de um modo geral, passou, e, ainda passa por um processo de desajuste, não conseguindo abarcar as necessidades da criança, adolescente ou jovem, que possui muitas informações em suas mãos, porém, muitas vezes não sabe nem como utilizá-la, e, nem como diferenciar um contexto real ou fictício, ou uma informação correta, ou uma *fake news*. Talvez possamos apontar essa incapacidade de reflexão e crítica justamente pela falta do contato e compreensão da literatura, ou seja, aquela que seria a grande ferramenta para que o indivíduo fosse capaz

de construir tais habilidades, já que é justamente a literatura a responsável pela tradução do universo, imaginação, reflexão, dentre outros atributos que estamos demonstrando no decorrer deste estudo.

Outro aspecto que se pode adotar sobre a necessidade urgente de se incorporar o letramento literário na escola está na própria capacidade do indivíduo conseguir apropriar-se de sua língua mãe e demais línguas. É claro que se reconhece uma nova linguagem que emerge das redes sociais, e que reverbera uma nova apropriação cultural, porém, também deve ser salientado que esse indivíduo atual em um mundo onde a escrita formal ainda faz parte não apenas da construção de sua realidade, mas também, está associada ao sucesso de suas habilidades de compreensão do mundo, construção do conhecimento, e sucesso na atuação profissional.

A literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 2011, p.177-178).

Paiva, Paulino e Passos (2006, p.7) aludi que “o leitor lê orientado por objetivos que podem ir da simples busca de informações ou realização de ações pontuais, usos que se encontram entre os mais corriqueiros da língua, até outros menos relacionados à dimensão pragmática da vida, mas também necessários”.

De acordo com Colomer (2007, p. 30) “formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola”, reconhecendo assim a sua atuação como ator social dentro de todo o universo de língua escrita que vai além daquelas exercidas nas redes sociais. “O debate sobre o ensino da literatura se superpõe, assim, ao da literatura já que o que a escola deve ensinar, mais do que a “literatura” é “ler a literatura”. Ou seja, não basta a escola adotar as literaturas de acordo com a necessidade dos alunos, a realidade social, se não conseguir fazer com que esse leitor incorpore a literatura como hábito, como se a literatura fosse parte de si, e de seu cotidiano, desenvolvendo constantemente o exercício pelo processo de refletir sobre o que se está lendo, contrapondo ou corroborando com o contexto apresentado, tornando-se um “leitor literário competente”.

A formação do leitor literário como justificção da tarefa educativa se integra na maioria das reflexões e dos programas curriculares surgidos recentemente. A mudança de ótica se visualizou também ao substituir-se a forma habitual de “ensino da literatura” por uma nova denominação de “educação literária”. (...) No entanto, a transferências destes princípios para a escola e seu desenvolvimento coerente através de práticas inovadores sofreram múltiplas confusões e problemas; às vezes porque se reduzem a uma simples mudança e outras porque se superpõem objetivos e práticas próprios de modelos educativos que nem sempre resultam compatíveis (COLOMER, 2007, p.32).

É justamente no conhecimento da necessidade de abarcar o letramento literário em consonância com a realidade do aluno é que este estudo será aplicado, buscando aproximação da sua realidade e da compreensão com que este aluno se relaciona com a obra. Desta forma, aproximando o gosto pela literatura, introduzindo com esse hábito, mesmo que de forma inicialmente velada outras habilidades e competências, especialmente sobre a produção oral e escrita, evitando o cenário de pessimismo e inutilidade do texto literário:

[...] a concepção do texto literário como desviou da norma e a função da literatura como “um dos usos sociais” da língua inverteram completamente a relação hierárquica anterior entre a formação linguística e literária nas aulas. Esse uso da literatura reduziu-a praticamente, à finalidade de obter uma fruição mais qualificada do tempo livre nas sociedades de consumo. A dificuldade de saber para que serve literatura neste contexto mostra-se (...) não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja escravo (COLOMER, 2007, p. 35).

No sentido de “escravo contemporâneo” podemos estender ainda um pouco mais a compreensão para traçar uma “escravatura” onde o sujeito mediante o desconhecimento acaba por ser manipulado pelas informações e pelos desdobramentos de um sistema que delimitam sua existência. Tal falta de conhecimento o fará facilmente manipulável, sendo apenas mais uma peça dentro dos interesses de outro, incapaz de reagir, atuando então, “como um escravo”.

## 2. LITERATURA E ENSINO: O OLHAR SOBRE O LETRAMENTO LITERÁRIO

A literatura foi vista como uma escrita inalcançável, especialmente devido ao fato do “saber ler” ser direcionado apenas às classes mais privilegiadas. Quando a Revolução Industrial começou a exigir um certo conhecimento técnico, o interesse pelo letramento das classes menos favorecidas estava direcionado ao desenvolvimento de suas funções.

Além disso, não se pode deixar de citar o próprio acesso à literatura, que além de restrita era de alto custo. Porém, de acordo com Jouve (2002) na década de 1970 o Brasil evidenciou uma expansão de literaturas nacionais, que mesmo sendo vista pela massa como incompreensíveis em muitos aspectos, ou ainda, algo inconsciente, encontrou leitores que foram capazes de proporcionar-lhes a permanência.

O leitor recebe a obra na medida em que lhe é apresentada, sendo a escola o primeiro lugar de acesso por parte da maioria dos brasileiros, já que, mesmo com o acesso, o gosto da leitura em si, ainda é considerado escasso no Brasil, especialmente pela falta da cultura do letramento literário da maioria das famílias brasileiras. Mesmo sabendo ler, os índices governamentais apontam que a maioria dos letrados podem ser considerados analfabetos funcionais, ou seja, apesar de saberem juntar os símbolos e formar frases, não conseguem entender o que está sendo lido. Neste sentido, a literatura surge como potencial não apenas de meio, mas também como fim na construção do conhecimento.

Tendo como base o que foi exposto acima, percebe-se o quanto a literatura pode ser usada como instrumento eficaz na leitura e interpretação, sendo a última um dos grandes problemas relatados pelos profissionais da educação, pois, o aluno termina o primeiro ciclo (Ensino Fundamental I) sabendo ler, mas geralmente sem conseguir interpretar o que está lendo.

[...] a função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico (...). A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom e o Belo – definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos

educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza (CANDIDO, 2002, p.83).

Compreende-se então, que o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos signos está associado diretamente ao letramento literário. Rildo Cosson (2006) em seu livro *Letramento Literário* enfatiza o quanto a leitura de obras literárias são relevantes ao ensino. No livro o autor transcreve “A fábula do imperador Chinês”, que conta a história de um imperador que, já em idade mais avançada, tenta encontrar um sucessor, para isso, vai em busca de um sábio para ensinar três jovens, dois eram seus filhos e um seu servo, designado para estudar e assim fazer companhia aos demais. Na incansável busca pelo sábio que iria ensinar os jovens, obteve muitas recusas; irritado pelas recusas, o imperador resolve reunir os três sábios que não se dispuseram a ensinar os jovens, reunidos, foi decretado pelo imperador que se um não aceitasse a missão, os três iriam ser executados.

O mais sábio começou a explicar por que não poderiam ensiná-los:

A tarefa é impossível porque o vosso filho favorito, aquele que irá sucedê-lo no comando do império, sabendo-se escolhido, acredita que já não precisa de mais nada para ser imperador além do desejo do seu pai. Já seu irmão, aquele que é filho de uma concubina sem nome, sabendo-se preterido, acredita que em nada modificará sua vida tal conhecimento, uma vez que será sempre esquecido. O servo, ao contrário de seus senhores, desejam muito aprender, porém nada sabe, e quem nada sabe, nada aprende. Em suma, meu imperial senhor, vós nos destes a missão de ensinar para as mais temíveis inimigas de qualquer educador: a arrogância, a indiferença e a ignorância. Separadas podemos combatê-las e vencê-las, juntas são imbatíveis. (COSSON, 2006, p.10).

Esse trecho ilustra o contexto que o professor enfrenta na sala de aula, três desafios que por vezes se apresentam em conjunto, porém, diferentemente do conto acima, os professores não possuem escolhas ou argumentações, restando apenas a busca por recursos que possam combater esses inimigos invisíveis (a arrogância, a indiferença e a ignorância). Dessa forma, busca-se usar a literatura nas escolas como um fator utilitário, ou seja, um apoio ao ensino, esquecendo que a literatura é o meio do fim, pois, a própria literatura é o fim de si mesma, porque o leitor sente prazer através da fantasia.

## 2.1 A literatura e a escola

Peter Hunt na obra *Crítica, Teoria e Literatura Infantil* (2010) aduz sobre a importância e dificuldades de se trabalhar a literatura na escola, especialmente a literatura considerada infantil, e, que no contexto deste estudo, pode ser incorporada à infanto-juvenil. Uma das dificuldades encontradas na emancipação de uma obra pode estar associada com a própria distribuição, e, portanto, na dificuldade de tornar um livro conhecido. Em contrapartida, algumas vezes, a própria crítica literária pode ser a responsável por essa transição entre o desconhecido e o conhecido, uma vez que aponta uma determinada obra como viável ou não a uma determinada idade, ou ainda, responsável por avaliar se a obra será capaz de alcançar ou não o despertar do aluno para o gosto pela literatura (HUNT, 2010).

Desta forma, o professor sempre deve estar disposto a esforçar-se na introdução de materiais que possam ao mesmo tempo trabalhar com o interesse dos alunos, servir como base de outros ensinamentos. Assim, a literatura e a escola precisam andar juntas, levando sempre a consciência de que o importante, portanto, é ler um texto ou obra literária voltada a idade do leitor, e, que seja capaz de despertar o interesse para a criação de uma cultura literária.

A escola passa a ser um espaço coletivo que leva à formação do estudante, sendo esse espaço privilegiado pelos estudos literários, pois, estudar literatura estimula no indivíduo, a imaginação, a compreensão do real, dos valores passados através da literatura, ou ainda, leva o indivíduo a conhecer vários lugares do mundo através de folhas de papel, que por sua vez, são escritas por quem tem paixão em escrever.

Diante do que foi exposto acima, a literatura passa a ser uma ferramenta de muito valia no ensino de todas as idades, transcendendo seu papel de simples condutora de história, mas, detentora de inúmeras qualidades que vão sendo desveladas na medida em que o leitor se encontra com ela. Coelho (2000) alude o quanto a literatura é importante, tendo como base de que tanto a literatura oral, quanto a literatura escrita são passadas de geração em geração, sendo a literatura a principal forma que recebemos a herança do conhecimento de nossos antepassados.

Dessa forma, pode-se levar em conta que as obras literárias podem ser trabalhadas na escola de diversas maneiras, cabendo ao professor direcionar atividades que vão ao encontro dos horizontes de expectativas desses alunos, impulsionando o

preenchimento dos vazios através de suas construções pessoais, que vão sendo aprimoradas na medida em que estes alunos vão tendo contato com as obras.

Portanto, ao trabalhar a literatura na escola concordamos com as alusões de Vicent Jouve:

Analisar a leitura significa interrogar sobre o modo de ler um texto, ou sobre o que nele se lê (ou se pode ler). Ora, se a observação do “como” da leitura confere às teorias da recepção especificidade, o problema de seu “contexto” leva frequentemente, acentuando pelo desleixo terminológico, a se questionar sobre os outros sentidos de um texto. Consequentemente, o estudo da leitura confunde-se com o da obra. (JOUVE, 2002, p. 13-14)

Diante disso, os textos eram vistos e analisados pela obra e autor, ao passo que Jauss (2003) e Iser (1996) traçaram o que pode ser apontado como uma nova linha epistemológica, que parte da obra literária e suas relações, especialmente entre o texto e o leitor, aludindo que a significação dos textos se dá com base nos vazios preenchidos pelos leitores. Iniciou-se então, um movimento na Escola de Constança, para aprimorar os estudos dos textos através da leitura, colocando a literatura e a história no patamar de sobreviventes apenas através do contato e da aceitação de um público. Porém, a literatura tem como vantagem, ainda, servir como meio de comunicação, traduzindo assim, uma relação mais direta com o seu público (o leitor), sendo capaz ainda de traçar novos contextos sociais, uma vez que tende sempre a ter maior alcance comunicativo (JOUVE, 2002).

## 2.2 Letramento literário

No livro *O letramento literário*, Rildo Cosson conta a história da fábula do Imperador Chinês, como já mencionado; essa fábula faz o leitor pensar nos três tipos de características encontradas em algumas pessoas: arrogância, indiferença e ignorância. Por vezes a arrogância se sobressai nas escolas, principalmente ao falar de literatura, de forma que na escola, professores de outras disciplinas ou dirigentes educacionais, acreditam que a literatura precisa ser usada como apêndice nas atividades da disciplina de língua portuguesa, deixando claro o quanto a literatura é impedida de fazer seu grande papel, o de “humanização de leitores” (o leitor ser autossuficiente em ler e entender o que está lendo), da mesma forma, é de fato a arrogância que faz das bibliotecas da escola somente um depósito de livros, ou, colocando pessoas incapazes de estar a frente dessa função,

que por muitas vezes não estimula o aluno à leitura. O reflexo e resultado dessa arrogância será evidente nos resultados referentes ao analfabetismo funcional.

Ao mencionar a característica da indiferença, podemos enumerar os que dizem não ter o conhecimento de obras literárias, porém nada fazem para mudar este fato, acreditam fielmente que ler é uma atividade voltada ao prazer, ou, introduzem atividades linguísticas, pensando que o leitor deve “decorar os autores”, independente do contexto da obra. E por fim, os que possuem a característica da ignorância, que por muitas vezes se interessam em estudar literatura, mas acredita-se que por falta de cultura ou porque faltou estímulo em sua vida escolar a literatura é para eles um grande mistério, não estando ao seu alcance. Deixam claro o quanto o gênero poesia é difícil de se interpretar, com palavras incompreensíveis. Da mesma forma, os professores de literatura encontram em sala de aula essas três características, tornando-se um desafio usar as obras literárias, como um meio de ensino direcionado aos estudantes.

Diante do que foi exposto, o letramento literário tem como função “letrar os estudantes” para que eles possam não só ler textos literários, como também entender e interpretar o que estão lendo, servindo até mesmo como meio e viabilização de compreensão desse aluno com qualquer outra matéria, ou ainda, em qualquer outro texto que este venha a se deparar na vida.

Magda Soares, no livro *Letramento: um tema em três gêneros* alude que, em países de primeiro mundo, os alunos são avaliados pelo seu letramento, através do tempo (anos) que estão estudando, pouco importa a eles se os estudantes estão alfabetizados, mas sim, “avaliam o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, as práticas sociais de leitura e de escrita de que se apropriam” SOARES, p. 22, 1999). Diferentemente, no Brasil a avaliação dos alunos é restrita ao saber ler e escrever, tendo, no país, um grande número de analfabetos, da mesma forma que tem um grande número de pessoas alfabetizadas, porém, que não fazem o uso da leitura e escrita, ou, que não se apropriaram da condição de ler e escrever incorporando as práticas sociais da qual fazemos uso (letramento). Nesse contexto, Magda Soares alude:

[...] é importante compreender que é o letramento que se estão referindo os países desenvolvidos quando denunciam, como têm feito com frequência, índices alarmantes de *illiteracy* (Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália) ou *illettrisme* (França) na população; na verdade, não estão denunciando, como se costuma crer no Brasil, um alto número de pessoas que *não sabem ler e escrever* (fenômeno a que nos referimos, nós, brasileiros, quando denunciamos o nosso ainda alto

índice de *analfabetismo*), mas estão denunciando um alto número de pessoas que evidenciam *não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever*, isto é, pessoas que não incorporaram os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita: em síntese, não estão se referindo a índices de alfabetização, mas a níveis de letramento. (SOARES, 1999, pp. 22-23).

Diante disso, a escola tem formado leitores apenas capazes de interpretar códigos em detrimento de leitores literários, não fazendo usos de textos literários na educação como meio de combater o analfabetismo, bem como, alunos alfabetizados que não reconhecem, ou interpretam, não só textos escritos, como imagens ou símbolos, tornando-os pobres de cultura literária. Dessa forma, o letramento literário busca formar leitores literatos, ou seja, busca formar uma comunidade de leitores que vai além da sala de aula, mas, são capazes de promover o pensamento crítico por meio da literatura.

Na obra *Círculos de leitura e letramento literário* (2022), Cosson aduz que somente 28% da população brasileira tem a leitura como atividade prazerosa, essa porcentagem é ainda menor se for questionado o gosto pela literatura. Além disso, somente 17% da população veem a biblioteca como espaço de empréstimo de livros literários. Cosson explica o quanto a escola tem em mãos a ação de partilhar, mas que ao falhar nesse quesito, tudo a sua volta tende a carecer.

Daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a processar a leitura. E isso é verdadeiro tanto em relação ao conhecimento técnico-científico e cultural expresso no currículo, o que justifica, entre outras coisas, o ensino da literatura enquanto cânone, quanto o conhecimento social que advém de suas práticas, quer sejam formais ou informais. Quando a escola falha nesse compartilhamento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação, da leitura, enfim. (COSSON, 2022, p. 36)

No processo de leitura ocorre uma interação entre quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. Manifestando-se, portanto, em uma competência individual e social.

Cosson (2006, p. 17) menciona que: “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”. Essa experiência única de ser quem quiser através da leitura, que faz da literatura primordial para usar em sala de aula, um conhecimento canônico capaz não só de despertar prazer no leitor, mas faz

com que o leitor preencha os vazios do texto, sem deixar que a hermenêutica da história caia no esquecimento.

Assim, o que se percebe é que geralmente os professores, quando vão trabalhar com algum tipo de literatura, priorizam o lado técnico do texto, cobrando que os alunos saibam coisas como: autor, ano, cidade, obras do autor, do que necessariamente tenham compreendido a leitura que lhes foi apresentada enquanto texto. Com isso, a aula de uma hora pode tornar-se enfadonha, distanciando cada vez mais os alunos do que realmente importa, que é, de fato, o contexto literário. Perante o exposto, uma forma de trabalhar o letramento literário na escola, é permitindo que a literatura cumpra seu papel humanizador, como afirma Cosson (2006, p. 23).

[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Uma forma para que isso aconteça é seguindo os quatro passos básicos do letramento literário que consta no livro *Letramento Literário: teoria e prática* de Rildo Cosson: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Para compreender melhor a atuação do letramento literário de Rildo Cosson em seu sentido pragmático, investigou-se a apropriação desta metodologia por parte dos professores e pesquisadores. Desta feita, foi realizada uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Nacional (IBICT).

Para a busca foram utilizados os seguintes descritores: “Letramento Literário”; “Rildo Cosson”; “Metodologia básica”. A busca retornou com 59 materiais.

Após analisar os 59 trabalhos que utilizaram a análise do letramento literário usando Rildo Cosson como meio, optou-se por selecionar apenas os trabalhos que utilizaram a metodologia básica de Rildo Cosson de forma aplicada, utilizando a sequência básica de estudos, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. Assim, foram selecionados 11 trabalhos, conforme demonstrado na tabela 1.

**Tabela 1-** Materiais Pesquisados

<b>AUTOR (A)</b>	<b>TEMA</b>	<b>CIDADE/ANO</b>	<b>Tipo de trabalho</b>
Antonino Sousa Fona	A poesia em sala de aula no segundo segmento do Ensino Fundamental: uma prática em busca do letramento literário.	São Gonçalo 2016	Dissertação
Flávio Jorge de Sousa Leal	Leitura de contos das obras “Literatura em minha casa”: uma proposta para o 9º ano do Ensino Fundamental	Belém/PA 2016	Dissertação
Thais Cristina Silva Ferreira	O ensino de literatura e a formação de leitores numa escola pública de Uberaba	Uberaba/MG 2016	Dissertação
Nilson Fernandes dos Santos	Literatura de contos: uma experiência literária no Ensino Fundamental	Belém/PA 2016	Dissertação
Maria Suerberne Paulino Pereira Nascimento	Uma proposta de leitura e interpretação para 4º ciclo da EJA sobre a imagem da mulher em “Fita-verde no cabelo, nova e velha história” e “Herbarium”	Natal 2017	Dissertação
Líbia Leaby Leite Barbosa	O <i>samba</i> e o <i>rap</i> como espaços de palavrização afrodescendente	Guarabira/PB 2018	Dissertação
Simara Ribeiro Gomes da Cunha Lima	LEITURA DO LIVRO <i>CHÃO DOS SIMPLES</i> NA SALA DE AULA: riso e tradição regional nos contos de Manoel Onofre Júnior	Natal/RN 2018	Dissertação
Eliana Cristina Silveira de Andrade	A representação da velhice em contos de Luiz Vilela: uma perspectiva de letramento literário	Guarabira/PB 2018	Dissertação
Andréa Cavalcante Monteiro Alves	Práticas de letramento literário no Ensino Fundamental: leitura e interpretação de <i>O santo e a porca</i> , de Ariano Suassuna	Guarabira/PB 2019	Dissertação
Renata Maria Fernandes de Oliveira	Letramento literário: a mulher no cordel e a conscientização sobre violência no campo	Guarabira/PB 2019	Dissertação
Anney Bezerra Venâncio	O gênero Aforismo no Ensino Fundamental: uma proposta de leitura e escrita	Mamanguape/PB 2020	Dissertação

**Fonte:** pesquisa realizada por Francielli Jaqueline de Paula Meneghetti

Fona (2016) realizou a aplicação da metodologia básica de Rildo Cosson, em uma escola da rede pública de São Gonçalo/RJ. O autor dividiu sua pesquisa em duas partes: a primeira abrange três atividades desenvolvidas para investigar se os alunos apresentam conhecimentos prévios necessários (linguísticos e textuais) à leitura do texto da poesia. Na segunda parte os alunos foram direcionados a duas atividades, para que se aproximasse mais do gênero literário “poesia”. As poesias trabalhadas são de vários

autores: “Recordo ainda...” de Mário Quintana; “O bicho e Trem de ferro” de Manuel Bandeira; “Infância” de Carlos Drummond de Andrade; “Desistência” de Maria Dinorah; “Adolescência” de Aquile; “Ser adolescente” de Edmar Guedes Corrêa; “Dona do Nariz” de Elias José; “Adolescência” de Luiza Vilela; “Canção” de Ione Rodrigues; “Perguntas” de Carlos Queiroz, entre outras. Os alunos investigados foram os alunos do 8º ano, com idade regular para a turma. O processo se deu através de aulas expositivas durante o ano letivo. Fona (2016), relata em sua pesquisa o quão foi difícil finalizá-la, por vários motivos, um deles é devido que na sala de aula raramente os professores trabalham com textos literários, explanou ainda, sobre a falta de professores, induzindo a junção de turmas, paralisação em meios a protestos, redução da carga horária de aula para 25 minutos, e, por fim, recesso prolongado fora do calendário escolar, fato que gerou muitos transtornos e, conseqüentemente, influenciou na pesquisa com os alunos. Ainda assim, o estudo demonstrou que a metodologia básica de Rildo Cosson fez com que os alunos estabelecessem a leitura do texto poético como uma prática cultural.

Leal (2016) realizou a aplicação da metodologia básica de Rildo Cosson em uma escola municipal no município de Santa Luzia/PA. As obras trabalhadas foram: os contos “Negócio de menino com menina” (2001), de Ivan Ângelo, que conta a história de um menino que tem um pássaro muito lindo e que uma menina ao passar pelo garoto com seu pai, adora o pássaro e insiste para o pai comprá-lo do menino, o menino recusa todas as tentativas de compra do pai da menina, uma em que é oferecido bastante dinheiro, e por fim quando pai e filha estão indo embora o garoto fala para a menina que vai mostrar o pássaro para sua mãe e que no outro dia dará o animal para a garota. E, “Biruta” (2001), de Lygia Fagundes Telles, que conta a história de Alonso, que gostava do cachorro Biruta, um garoto que foi tirado de um asilo, por dona Zilu, para ser um agregado da casa, responsável pelas tarefas domésticas. O cão apronta muitas traquinagens e Alonso assume parte da culpa sendo castigado em uma série de acontecimentos. Os alunos investigados foram os alunos do 9º ano, com idade de 13 a 16 anos. O processo de letramento se deu por de aulas expositivas, onde os alunos foram avaliados através de atividades orais, escritas, questionários, demonstrando que o estudo foi recebido de forma positiva pelos alunos, ressaltando que antes dessa proposta os alunos viam os contos como uma leitura “chata” e que só serviam para o uso da gramática. Neste estudo, o pesquisador conclui que através da metodologia de Rildo Cosson, os alunos puderam desenvolver o gosto pela literatura de contos.

Em 2016, Ferreira realizou a aplicação da metodologia básica de Rildo Cosson, em uma escola da rede Municipal de Uberaba/MG. O estudo teve como objetivo analisar como o texto literário estava sendo inserido no cotidiano dos alunos, assim, foram analisados livros didáticos buscando compreender sua relação e contribuição no letramento literário. Os alunos investigados foram os alunos do 8º ano. O processo de letramento literário se deu através de aulas expositivas, onde foram avaliados pelas leituras de textos, questionários e produção textual oral e escrita, o que contribuiu na formação leitora dos alunos. Com isso, o estudo demonstrou que a metodologia básica de Rildo Cosson foi percebida de forma positiva pelos alunos, que por sua vez, passaram a desenvolver melhor o gosto pela literatura e, conseqüentemente, buscarem ler mais textos e outras obras literárias.

Santos (2016) realizou a aplicação da metodologia básica de Rildo Cosson, em uma escola pública, localizada na ilha de Caratateua, Distrito periférico da cidade de Belém do Pará/ PA. Foram trabalhados cinco contos de três autores diferentes, a saber, “Felicidade Clandestina”, que conta a história de dois amigos inseparáveis, mas, que, enfrentam a dificuldade de se comunicar devido a falta de assunto, especialmente quando vão morar juntos, por isso, os dois decidem seguir caminhos diferentes. O conto “A Bela e a Fera ou a ferida grande demais”, que conta a história do encontro da (Bela) esposa de um banqueiro cuja vida foi mais fácil e a (fera) um mendigo maltrapilho na calçada da zona Sul do Rio de Janeiro que tem a vida castigada por muitas feridas. Ambos os contos de Clarice Lispector; “Espelho meu” que conta a história de uma menina que adora o espelho que ficava no seu quarto, além do espelho, gostava muito de ler. E o conto “Sounds” que conta a história de um menino que gosta de ouvir sons, os mais variados possíveis. Ambos de Maria Lúcia Medeiros; e “Negrinha” de Monteiro Lobato, que faz o leitor viajar na perspectiva de dona Inácia, e enxergar a farsa da sociedade patriarcal. Os alunos investigados foram alunos do 7º ano com idade entre 12 e 17 anos. O processo de letramento literário se deu através de aulas expositivas com atividades de leitura, interpretação escrita e oral, onde os alunos foram avaliados de acordo com as percepções demonstradas nas atividades. No entanto, no processo de aplicação foi constatado a dificuldade dos alunos em conseguirem os materiais impressos devido a precariedade da estrutura da escola. Porém, no final do trabalho, Santos (2016) observou o quanto os alunos se desenvolveram com os contos trabalhados, demonstrando em seu término gosto pela literatura.

Nascimento (2017) realizou a aplicação da metodologia básica de Rildo Cosson, em uma escola estadual localizada na zona norte de Natal/RN. As obras trabalhadas foram os contos: “Fita verde no cabelo, nova e velha estória” de Guimarães Rosa, que conta a história de uma menina que tem a missão de levar uma cesta de comida para sua avó que está muito doente, a minha usa uma fita verde (imaginária) no cabelo e tem muito medo de Lobo Mal (imaginário) pois, segundo a obra, há muito tempo os Lobos estão extintos, porém, os caçadores daquela região ainda gostam de usá-los como personagens de história. Nascimento (2017) também usa o conto “Herbarium” de Lygia Fagundes Telles, que conta a história de uma menina, cujo primo é botânico e muito doente, ela passa a ser sua assistente, todos os dias ela vai no bosque e colhe muitas folhas para a coleção de seu primo, com o passar do tempo vê o primo com outros olhos. Os alunos investigados foram alunos do 9º ano do curso EJA, com idade de 20 a 45 anos. O processo se deu através de aulas expositivas com atividades de leitura, interpretação e oral. A autora trabalhou com seus alunos a linguagem do conto e seus aspectos mais relevantes. No relatório descritivo, os alunos mostraram domínio dos textos, transpassando a sensibilidade do sonho da personagem principal de encontrar um príncipe encantado. No conto “Fita verde no cabelo, nova e velha estória” os alunos mostraram surpresos com o medo da personagem principal ao relatar a morte de sua avó. O estudo mostrou que a metodologia básica de Rildo Cosson foi percebida de forma positiva pelos alunos.

Em 2018, Barbosa realizou a aplicação da metodologia básica de Rildo Cosson, em uma escola pública no município de Duas Estradas/ PB. O autor trabalhou com seus alunos o gênero textual/discursivo com letras de música dos gêneros musicais *Rap* e *Samba* de artistas brasileiros, Mano Brown e Jackson do Pandeiro. A escolha por tais gêneros textuais teve o objetivo resgatar a cultura africana que fez e faz parte do desenvolvimento do nosso país, e, as possibilidades de reflexão acerca da apreciação das músicas, uma vez que a letra faz refletir sobre questões raciais. Os alunos investigados foram dez alunos do 9º ano, com idade entre 13 e 18 anos. O processo se deu por meio de aulas expositivas, onde os alunos foram avaliados de acordo com suas percepções através das atividades orais, escritas, leitura crítica etc. O estudo mostrou que a metodologia básica de Rildo Cosson foi percebida de forma positiva; ao discorrer a leitura e interpretação das letras das músicas os alunos mostraram-se muito sensibilizados com o sofrimento dos povos africanos expressando na escrita sua revolta.

Lima (2018) realizou a aplicação da metodologia básica de Rildo Cosson em uma escola pública da rede Municipal de Manoel João Barbosa, situada na zona rural do

município de Logradouro no estado da Paraíba. A obra trabalhada são os contos que integram o livro *Chão do simples* (2014), do escritor potiguar Manoel Onofre Jr. São contos engraçados que contam com a tradição regionalista trazendo características vivenciadas cotidianamente pelos alunos. Os alunos investigados foram os alunos do 8º ano, com idade entre 12 e 16 anos. O processo de letramento literário se deu através de aulas expositivas onde os alunos foram avaliados por meio de questionário, além disso, a criação de contos a partir de suas vivências. O estudo demonstrou que a metodologia de Rildo Cosson foi percebida de forma positiva pelos alunos que passaram a desenvolver melhor gosto pela literatura, o que consequentemente, contribuiu para as produções escritas dos alunos.

Em 2018, Andrade realizou a aplicação da metodologia de Rildo Cosson, em uma escola pública na cidade de Campina Grande - SP. As obras trabalhadas foram os contos: “A volta do campeão” (2000), “O violino” (2000) e “Lembrança” (1970), de Luiz Vilela, com a temática “velhice”. Vilela nos faz refletir sobre a condição humana de estar no mundo, em outras palavras, os personagens mais velhos revivem sentimentos de redescobertas, se encontram nas crianças, experimentando novamente a infância, tornando-se mais vivos, e não somente existindo. Os alunos investigados foram alunos do 5º ano, somente dois dos vinte seis alunos são repetentes. O processo se deu através de aulas expositivas com atividades oral, dramatização e escrita. O estudo demonstrou que a metodologia básica de Rildo Cosson foi percebida de forma positiva pelos alunos que passaram a desenvolver melhor gosto pela literatura, além disso, notou-se que os alunos puderam entender que a família juntamente com a sociedade tem o dever de assegurar aos idosos todos os direitos de cidadania, bem-estar e direito à vida.

Oliveira (2019) realizou a aplicação da metodologia de Rildo Cosson, em uma escola pública da zona rural da rede municipal de Serraria/PB. A obra trabalhada foi o cordel “Margarida Maria Alves” com autoria de Medeiros Braga (2018). A autora expôs a luta de Alves junto ao sindicato e, como ela foi de grande importância para a classe de trabalhadores rurais, que foi brutalmente assassinada a mando dos fazendeiros da região, pois denunciava abusos sofridos pelos trabalhadores rurais, sempre em busca de condições melhores de trabalho. Os alunos investigados foram os alunos do 9º ano, com idade entre 13 e 22 anos. O processo se deu através das aulas expositivas e dois questionários: o primeiro para investigar e analisar a proficiência leitora e acerca do conhecimento de cordel. O segundo, foi aplicado no final do processo de letramento literário, a fim de avaliar as percepções dos alunos com o tema investigado. O estudo

demonstrou que a metodologia básica de Rildo Cosson foi percebida de forma positiva pelos alunos que passaram a buscar mais obras na biblioteca da escola.

Em 2019, Alves realizou a aplicação da metodologia básica de Rildo Cosson, em uma escola municipal de Logradouro, na Paraíba. A obra trabalhada *O santo e a porca* de Ariano Suassuna é uma peça teatral do gênero comédia que aborda o tema da avareza, a autora buscou nos seus resultados incentivar seus alunos a leitura de autores paraibanos. Outro ponto importante da pesquisa foram as discussões das alunas com relação ao feminismo, fato este que foi ressaltado na dissertação pelo fato de a obra expor a personagem “Caroba”, considerada fora dos padrões, uma mulher forte, que é contrária a submissão e obediência. Os alunos investigados foram os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com idade de 13 a 16 anos, a maioria dos alunos são filhos de agricultores, beneficiários do Bolsa Família, programa do Governo Federal. O processo da pesquisa se deu através de aulas expositivas com atividades de interpretação e produção de resenhas críticas aplicadas durante as etapas de execução da sequência. O estudo demonstrou que a metodologia básica de Rildo Cosson foi percebida de forma positiva para a maioria dos alunos.

Venâncio (2020) realizou a aplicação da metodologia básica de Rildo Cosson, em uma escola da rede pública da cidade Goiana-PE. A obra trabalhada foi *Amor e morte* do autor Friedrich Wilhelm Nietzsche, sendo o autor um dos primeiros a escrever sobre o gênero literário “aforismo”. Os alunos investigados foram os alunos do 9º ano, com idade de 13 a 16 anos, segundo a autora, são alunos alfabetizados, porém, apresentam dificuldades nas habilidades com leitura e escritas literárias. O processo de letramento se deu através de treze aulas expositivas com atividades interpretativas, oral e escrita. Segundo Venâncio (2020) os alunos estavam aprendendo e contribuindo com as atividades propostas.

Nos estudos analisados acima, foi possível observar a efetividade da metodologia de Rildo Cosson em praticamente todos os estudos. Os únicos estudos que não apontaram efetividade direta foram os que apresentaram fatores externos a metodologia, como o estudo de Fona (2016) que foi realizado em período de greve e falta de professores, e o estudo de Venâncio (2020) que teve alguns entraves provavelmente devido a obra escolhida de Nietzsche. No entanto, mesmo com esses aspectos, pode-se observar que a metodologia pode ser explicada com bastante tranquilidade pelos professores, já que sua efetividade é demonstrada em ampla literatura.

### **3. METODOLOGIA E CORPUS DOS CONTOS “O GATO” DE GONÇALO M. TAVARES E “O GATO PRETO” DE EDGAR ALLAN POE**

Neste capítulo é apresentado o campo de estudo e a amostra investigada, bem como, os textos trabalhados, tanto em suas respectivas singularidades, quanto em relação às suas respectivas intertextualidades, buscando assim, estabelecer uma conexão entre as respostas dos alunos e as possibilidades de se explorar os contos.

Um dos primeiros propulsores desta técnica foi Lewin (1946), que passou a defender a pesquisa-ação como uma alternativa para o desenvolvimento das pesquisas aplicadas, pois, neste tipo de pesquisa ocorre não apenas a interação, mas também, a intervenção do pesquisador. Freire (1970), também defendeu a pesquisa-ação como uma forma de propor uma compreensão de transformação da realidade social, já que neste momento, o pesquisador tem a possibilidade através da pesquisa, de interferir diretamente, aproximando a pedagogia da pesquisa, e promovendo emancipações através de meios inovativos.

Wilson (2015) enfatiza que a pesquisa-ação pode envolver não apenas um pesquisador e seu ambiente, mas servir como método de envolvimento de vários pesquisadores, atuando de forma multidisciplinar. Buscando sempre promover um conhecimento útil para ação e transformação social (Heron (2012).

Assim, para se aplicar a pesquisa-ação neste estudo, considerou-se a metodologia de Rildo Cosson (2006) que visa promover a formação de leitores críticos, desde o processo de ensino inicial ou o que chamou de letramento literário. A sequência traçada por Rildo Cosson na apresentação da obra, permite com que o leitor trace uma espécie de diálogo e interação, em quatro fases: 1) motivação; 2) Introdução; 3) Leitura e 4) interpretação.

Dentro desta sequência foram escolhidos dois contos do gênero de suspense/terror, que serão melhores apresentadas no decorrer deste capítulo. Estes contos, foram então apresentados à alunos do Ensino Fundamental II, com idades entre 13 e 14 anos.

As atividades foram registradas através de minhas observações, bem como também, por meio das atividades realizadas com os alunos dentro da sequência proposta por Cosson (2006).

Antes de sua aplicação, a proposta foi submetida ao Comitê de Ética, e aprovada sob o número: CAAE: 56850822.7.0000.5166.

### 3.1 Campo de estudo e amostra

O campo de estudo foi a Escola Estadual Arlete Maria Cappellari, onde foram selecionados os alunos do 9º ano, último ano do Ensino Fundamental II.

A escola Estadual Arlete Maria Cappellari está localizada na cidade de Sorriso-MT, em um bairro periférico chamado de: “Rota do Sol”, sendo a única escola da região. Atende alunos a partir do 2º ano do Ensino Fundamental I, até o 3º ano do Ensino Médio.

É considerada uma escola grande, contendo dois andares, 18 salas de aula, uma sala da direção, uma sala da coordenação, uma sala ocupada pela secretária e os técnicos administrativos que atendem os pais e ajudam nas questões burocráticas da escola, uma biblioteca ampla, porém com poucas obras literárias, uma sala de AEE para os alunos com dificuldades especiais, uma sala de nivelamento para alunos com dificuldades nas disciplinas de português e matemática, um refeitório, uma quadra de esporte e um mini parquinho.

Além dos alunos do bairro, a escola atende também alunos dos bairros vizinhos, sendo 1160 alunos matriculados, sua grande maioria são alunos de baixa renda, dentre eles, porém, poucos utilizam o auxílio do governo “Bolsa Brasil”.

A turma selecionada era composta de 33 alunos entre 13 e 14 anos. De acordo com Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, essa fase compreende uma parte do período de adolescência.

Por se encontrarem no período da adolescência e os contos se tratarem do gênero de suspense/terror, uma das indicações do Comitê de Ética foi o reconhecimento das características e desafios que a pesquisadora poderia enfrentar, bem como, a adesão dos alunos ao texto. Foi solicitado a pesquisa junto a Sociedade Brasileira de Psicologia.

Segundo a com a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) o período da adolescência apresenta-se como desafiador, pois há mudanças bruscas associadas ao desenvolvimento hormonal e passagem da vida infantil para adulta, ocasionando na maioria desses indivíduos comportamentos que tendem a ser manifestados no contexto escolar como um desafio para os professores. Nessa idade os alunos tendem a se entediar com facilidade, tendo que o professor ser mais rígido, para não perder o controle da turma, e, da mesma forma, ser um “inventor”, buscando sempre métodos e/ou alternativas novas para auxiliar no interesse desses alunos.

Com relação ao gênero não foi encontrado nenhuma contraposição por parte do referido Conselho. Porém, as indicações me fizeram olhar com maior atenção a reação

dos alunos ao entrarem em contato com o texto apresentado. No entanto, não pude observar nenhum incômodo ou estranhamento por parte da turma, muito pelo contrário, a maioria dos alunos sentou ânimo após a exposição inicial.

Os textos apresentados foram os contos “O Gato preto” de Edgar Allan Poe (2017) e “O gato” de Gonçalo M. Tavares (2006).

Através destes contos buscou-se fazer uma análise intertextual com o objetivo de encontrar parâmetros de confluências entre os contos, especialmente à medida que as cenas dos contos vão surgindo.

## 3.2 Biografia dos escritores

### 3.2.1 Gonçalo M. Tavares

Autor da obra *Água, cão, cavalo, cabeça, onde* está inserido o conto “O gato” que é o objeto deste estudo, Gonçalo M. Tavares nasceu em agosto de 1970 na cidade de Luanda, Angola. Logo após o nascimento mudou-se para Portugal, para a cidade de Aveiro, onde passou a sua infância, e atuou como professor na Universidade de Lisboa.

De acordo com a editora Companhia das Letras (2023), o escritor tem mais de trinta e cinco livros publicados em cinquenta países, sendo conhecido como o autor de maior destaque da literatura portuguesa contemporânea.

Em dezembro de 2001 publicou sua primeira obra *Livro da Dança*. E até o momento em suas obras constam um arsenal de Livros literários, poesias, peças de teatros, ficção, enciclopédias, bem como, sua produção acadêmica. Durante seu percurso tem recebido alguns dos mais importantes prêmios da literatura contemporânea, dentre eles:

- *Livro da Dança*- Prêmio José Saramago, o Prêmio LER/Millennium-BCP e o Prêmio Portugal Telecom de Literatura 2007 (Brasil).

- Romance *Jerusalém* (Círculos de leitores, 2004; Caminho, 2005) - recebeu o Prêmio Branquinho da Fonseca da Fundação Calouste Gulbenkian e do jornal *Expresso*.

- Livro *O Senhor Valéry* (Caminho)- Prêmio Revelação de Poesia da Associação Portuguesa de Escritores.

- Livro *Investigações*. Novalis (Difel); e o Grande Prêmio de Conto Camilo Castelo Branco (Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão/APE).

- Livro *Água, Cão, Cavalo, Cabeça* (Caminho). Prêmio Portugal Telecom de Literatura (2011).

- Romance Viagem à Índia; vencedor e finalista de prêmios internacionais na Croácia, França, Irlanda, Itália, Holanda e Sérvia.

O autor continua sua produção, e como pode ser observado, não se restringe em apenas uma linha ou um gênero.

### 3.2.2 Edgar Allan Poe

Por se tratar de um autor mais clássico, a Biografia de Allan Poe, consta na Introdução de sua obra. A obra original foi publicada em 1843, porém, a versão traduzida utilizada neste estudo é uma edição de 2017.

A história de Allan Poe é uma história de constantes desafios. Nascido em 19 de janeiro de 1809 em Boston, é filho do meio, dos três filhos dos atores David Poe Jr e Elizabeth Arnold Hopkins. Ficou órfão de mãe aos 2 anos.

Após a morte de sua mãe, seu pai entregou Poe a um casal amigo e abastado, Francis Allan e John Allan, promovendo assim, uma vida financeira confortável e acesso aos estudos, e assim o foi.

Na juventude, Poe estudou no Colégio Stoke-Newington, na Inglaterra. E entrou na Universidade de Charlotteville, porém devido ser um jovem apontado como extremamente inteligente e genioso, não conseguiu adequar-se às regras da instituição.

Porém, a fama de seus dons e habilidades artísticas incomparáveis, fizeram com que Thomaz White lhe ofertasse a direção da revista “Southern Literary Messenger” em 1833, onde ficou até 1835.

Já em seu primeiro conto publicado “Uma Aventura sem paralelo de um certo Hans Pfaal”, Poe ganha notoriedade, dedicando-se então exclusivamente a esta atividade.

Em 1836, aos 27 anos, Poe casa-se com sua prima Virgínia de 13 anos, a qual considerava ser sua esposa e musa inspiradora. Porém, após 11 anos de casado, sua esposa apenas com 24 anos morreu em decorrência de um acidente de carro.

Este incidente leva Poe a entregar-se ao alcoolismo de tal forma que vem a falecer apenas 2 anos depois, em 1849.

Algumas de suas obras incluem:

- 1848, "Contos do Grotresco e do Arabesco" foi publicado na França como *História Extraordinárias*, por Baudelaire;
- “The Raven” (O Corvo, poesia, 1845);
- “Annabel Lee” (poesia, 1849);

- volume *Histórias Extraordinárias* (1837), onde aparecem seus contos mais conhecidos, como "A Queda da Casa dos Usher", "O Gato Preto", "O Barril de Amontillado", "Manuscrito encontrado numa Garrafa", entre outros, considerados obras-primas do terror.

### 3.3 Apresentação das obras e análise das obras

Tanto Poe quanto Tavares são notoriamente reconhecidos por dedicarem-se à produção de histórias de terror com uma pitada de drama. Existe ainda um lado patológico em seus personagens, que revelam um obscurantismo quase satânico e sempre se regozijam com o sadismo e com a “suposta” fragilidade dos demais personagens nas cenas que vão se desenrolando. A base dos textos de Poe dirige-se ao assombroso da natureza humana produzindo uma série de sentimentos controversos que ultrapassam a linha da normalidade humana. São personagens “alucados”, cuja mente se perde em um abismo, revelando duas personalidades, que sempre parecem brincar com a mente do leitor. Considerado o “pai dos contos policiais” serviu de inspiração para construção de outros gêneros literários que buscaram incorporar esse universo do macabro da mente humana.

Da mesma forma, Tavares busca trazer o universo misterioso, porém seus “finais inacabados” levam o leitor a preencher os “vazios do texto” de acordo com os sinais e suposições que vão sendo construídos no decorrer do conto, o que sugere mais ainda a busca de Tavares no final através da subjetividade do leitor.

“O gato preto” e “O gato” se propõem dentro do mesmo sujeito “gato” instigar o leitor as inquietações psicopatológicas de seus personagens. Não são simples gatos, mas, gatos pretos que atravessam a ideologia ou mística popular da representatividade do gato preto, enquanto promotor do azar, para compor uma espécie de gato preto que faz “parte do universo macabro”, como no “O gato”, quanto ele mesmo é o universo macabro “O gato preto”.

No “O gato preto” o gato é um sujeito quase personificado em humano, uma vítima que uma vez morta por seu dono, volta para fazer vingança, deixando logo em seguida de sua primeira morte uma espécie de “aviso” na figura que aparece após o incêndio na casa de seu algoz. Posteriormente, aparece numa perspectiva reencarnada que só irá parar após a justiça realizada. Já no “O gato” o gato também preto, aparece apenas

como coadjuvante, morto como sacrifício, com a cabeça cozida, onde não se sabe o objetivo.

### 3.3.1 O gato preto

“O gato preto”, de Edgar Allan Poe, é um conto de terror, responsável por deixar o leitor intrigado com o ambiente místico da história, especialmente por constar na história um gato preto como ponto central de discussão. Mesmo nos dias atuais, algumas pessoas acreditam que os gatos pretos podem trazer azar, prova disso, são algumas ainda, ao cruzar com um gato preto fazem o sinal da cruz, mostrando a existência da superstição.

De acordo com Ferreira e Rodrigues (2014, p.40) este conto ocupa um lugar de contradição entre seus leitores, que ao mesmo tempo que percebem um certo arrependimento do narrador, vão se deparando com as atitudes que evidenciam uma extrema perversidade.

Podemos pensar, por meio da leitura de “O Gato Preto”, que tanto essa contestação da idolatria da razão como a supervalorização das explicações sobrenaturais são colocadas em debate, no texto oferecer saídas e soluções, por sua própria constituição e pelos elementos que constituem a dubiedade da narrativa, coloca o homem como o catalisador dessas tensões e passível de sanidade e loucura. Essa incerteza é o elemento fundamental do conto que ainda hoje fascina seus leitores.

A história é narrada em primeira pessoa, onde narrador confessa uma série de crimes, parecendo que a história é contada através de uma carta, ele inicia seu discurso, deixando claro ao leitor querer aliviar sua alma dos atos outrora cometidos. Começa contando que tinha muito carinho pelos animais, principalmente pelo gato preto que atendia pelo nome de “Plutão”, o considerava seu amigo, o gato estava sempre seguindo seu dono por todos os lugares. Com o passar dos anos, o narrador começou o vício em álcool, sua personalidade mudou completamente, antes amigável e feliz, ficou violento e raivoso, o que acabou afetando a vivência com sua esposa e com os animais, que não recebiam mais seus cuidados, ao contrário, começou a maltratá-los, até mesmo o gato preto por quem tinha muita consideração.

Com o passar dos dias, os animais o evitavam a todo custo, um certo dia, chegou em casa embriagado e para a grande infelicidade de Plutão, o carrasco foi pegá-lo,

assustado com o movimento brusco de seu dono, o gato feriu-lhe ligeiramente na mão com os dentes, o fato foi suficiente para que o carrasco tomado por ódio e selvageria pegasse um canivete e arrancasse de forma cruel o olho do bichano. No outro dia, em seu momento de sobriedade, mostrou-se pouco arrependido, revelando assim, que seu caráter estava totalmente turvo. Com o passar dos dias, o gato foi se recuperando, mostrou ser forte, andava normalmente, nem parecia que tinha apenas um olho nas órbitas, mas, era somente seu dono que ele fugia rapidamente. O jeito arreado do animal, fez com que seu algoz sentisse muita raiva, o que ocasionou que em certa manhã o narrador, impulsionado pela ira e atormentado pelo seu caráter dúbio, pegasse o animal que considerava um amigo e o amarrasse pelo pescoço num galho de uma árvore, enforcando-o na mais pura lucidez, com o coração cheio de maldade.

Naquela mesma noite, o narrador diz que levantou pela madrugada ouvindo gritos, sua casa estava pegando fogo, não sobrou nenhum bem material para aquele homem maldoso, mas o que o impressionou foi que em uma parede do quarto estava um desenho de um gato com uma forca no pescoço, esse fato fez com que o narrador considerasse várias hipóteses e ele mesmo chegou à conclusão de que alguém jogou o animal para dentro de casa a fim de acordar os moradores, e com isso, a parede teria sido marcada com o desenho do gato.

Ele e sua esposa tiveram que se mudar, sua maldade crescia, e ainda com o vício sobressaindo a razão continuaria entorpecida. Certa vez, estava num bar quando viu um gato preto, nesse instante, lembrou-se imediatamente do outro gato preto, o “Plutão”, por um sentimento de tê-lo outra vez, levou o gato do bar para sua casa. Notou então, que este gato tinha uma mancha branca disforme que o diferenciava do outro animal. Com o passar do tempo, começou a ficar irritado com o gato que o seguia para todos os lados, igualmente fazia Plutão. O novo bichinho era muito querido pela sua esposa por quem logo se afeiçoou. O narrador ficava irritado cada vez mais com o gato, mas com este teve um certo medo de lhe tirar a vida, pois, a mancha branca no peito do animal lembrava uma forca, deixando-o receoso de ser algum tipo de mal presságio.

Certo dia, em um rompante, muito irritado com o gato que só miava, pegou um machado para tirar sua vida. Estava transtornado pela ruindade humana, parecia possuído por alguma força maligna, pegou o machado e ao tentar acertar na cabeça do gato, foi impedido pela esposa que segurou seu braço, mas, num ato de pura covardia e ódio desferiu o golpe que outrora fora direcionado ao gato diretamente na cabeça de sua

senhora, matando-a sem remorso nenhum. Escondeu então, o corpo de sua esposa na parede de sua casa e por descuido não percebeu que também cimentou o gato junto.

Ao ser investigado pela morte da esposa, e em sua arrogância de nunca ser descoberto, proferiu aos policiais um discurso dúbio relatando o quanto a parede de sua casa era forte, e em um movimento certo, bateu com a bengala na parede. Nesse instante, todos os presentes começaram então a ouvir um barulho alto e sofrido, como se fosse um choro de criança, os policiais imediatamente derrubaram a parede e encontraram o corpo da mulher juntamente com o gato ainda vivo. Neste momento, o gato fez o papel de salvador, vingando a morte daquela mulher que o acolheu, fazendo o leitor acreditar que este gato pode ser a reencarnação do outro gato, vindo somente para vingar as maldades de seu algoz.

Concorda-se com Campos (2015) que a obra remete a todo momento a busca pelo fantástico, recorrendo aos elementos de: 1) narração em primeira pessoa 2) envolvimento do leitor: surpresa, terror, humor; 3) O emprego de figuras de linguagem; 4) Passagem do limite de fronteira; 5) Objeto Mediador; e, 6) elipses. Todas as características do fantástico, como aludem Cesarini (2006) e Todorov (2014).

O conto termina cheio de vazios no texto, responsável por levar o leitor a considerar e a preencher alguns desses espaços, tomando posicionamento na medida em que o conto vai sendo desvelado. Ora é possível observar o sentimento de compaixão pelos animais, ora de nojo, ora de raiva. Esse é considerado um dos estilos de contos, capazes de fazer com que o leitor seja inserido no texto, a tal ponto reflexivo que o leva a se colocar no lugar dos animais e da esposa. Transmite assim, um resquício do potencial que a literatura, especialmente os contos, são capazes de alcançar em pouco tempo.

### **3.3.2 O gato**

O conto “O gato”, escrito por Tavares, ocorre através da narrativa de um homem convidado para uma festa na casa de um amigo. O momento de reflexão se inicia quando o homem se dirige até a cozinha da festa impulsionado pelo “cheiro bom” das panelas. A cozinha é relatada como um ambiente escuro, um lume. Porém, sua curiosidade e seus sentidos olfativos aguçados provocam o impulso de abrir um dos tachos. Totalmente inverso e contrário do que achou que encontraria, se depara com a cabeça de um gato preto.

Assustado, ele fecha o tacho e inicia uma reflexão sobre o contexto em que se encontra, tentando buscar compreensão do contexto, inicia sua divagação mental ao pensar no que teria nos outros tachos, imagina ser loucura ter uma cabeça de gato dentro do utensílio de cozinha, e ainda divagando em pensamentos, imagina uma insanidade recitar poesias em uma festa, logo é chamado para recitar seu poema. Enquanto o convidado recita seu poema, que tem relação intrínseca e subjetiva com a esposa do anfitrião, começa a divagar não apenas sobre o contexto em que está inserido, mas também, com a relação que sabia que algumas pessoas daquela festa tinham com o anfitrião. Logo, lembra-se que uma vez em que chegou na casa do anfitrião encontrou sua esposa fornicando com outros dois dos convidados que ali estavam, nesse momento ele relata ter sentido uma confusão mental, ao saber que seu amigo estava sendo traído, mas de certa forma, atraído sexualmente por aquela situação que lhe impulsionava formas íntimas de prazer, o que o fizera sair correndo daquela cena, muito embora quisesse também experimentar das carícias daquela mulher.

Enquanto divaga por diversas lembranças, o anfitrião chama todos até a cozinha relatando ter uma surpresa para todos os convidados, sem que eles percebam, vão dirigindo-se até a cozinha de forma amistosa. No entanto, o narrador não apenas observa que o anfitrião não parece estar com a cara muito boa, quanto lembra que há a cabeça de um gato preto dentro do tacho. O conto então acaba dessa forma, sem finalizar, deixando um vazio sobre quais seriam as intenções do anfitrião, remetendo por momentos que aquilo se trata de uma espécie de Seita, e outras que se trata de uma vingança bem-preparada por parte do anfitrião.

No decorrer da narrativa vão surgindo diversas lacunas entre as linhas que podem ou não ser preenchidas de acordo com o leitor, porém, nesta final, a escolha do término fica obrigatoriamente na expectativa imaginária do autor, que pode fornecer inúmeros desfechos as cenas que são projetadas por Tavares.

Santos (2015) aponta que Tavares consegue trazer o animalesco, bestiário e contemporâneo em sua obra, fascinando o leitor, que busca estabelecer uma ligação entre os fatos e a cena do conto.

Por outro lado, é observado em Tavares, também a presença do recurso do fantástico. Todorov (2014) explica que estes recursos são largamente utilizados para os gêneros de suspense e terror, uma vez que seu sucesso depende diretamente dessas interposições.

### 3.3 A intertextualidade dos contos

Os dois cenários, são meios necessários no sentido de trazer a história à tona. No entanto, o cenário do conto “O gato preto”, é o final de enclausuramento que faz com que o contato do leitor com a obra se dê de forma diferente, quase que conseguindo retirar um sentimento de justiça e do lugar devido do assassino, levando o leitor a ter raiva do narrador, empatia pela esposa e compaixão pelos animais.

É tolice tentar descrever meus pensamentos. Sentindo-me desmaiar, cambaleei até a parede oposta. Por um instante, o grupo de policiais que subia as escadas permaneceu imóvel, em um misto de espanto e profundo terror. No momento seguinte, uma dúzia de braços robustos esforçava-se por esboçar a parede. Ela caiu inteira. O cadáver, já bastante decomposto e coberto de sangue coagulado, estava ereto perante os olhos dos espectadores, na mesma posição em que eu o deixara. Mas sobre sua cabeça, com a boca vermelha escancarada e uma chispa de fogo no único olho, sentava-se a besta horrenda cujos ardis me tinham levado ao assassinato e cuja voz denunciadora agora me levaria ao carrasco. Eu havia emparedado o monstro dentro do túmulo! (POE, 2017, p. 95)

Entende-se o narrador como culpado, sujeito patológico que descreve seu comportamento de forma natural, as sensações que ele diz ter em cada um dos atos que pratica. Às vezes parece que o personagem é frio e calculista, outras, sádico e prepotente ao achar que nunca vai ser pego pelos policiais. No entanto, ao narrar sua história ele revela o sentimento de que está prestes a morrer.

Não espero nem peço que acreditem nesta narrativa ao mesmo tempo estranha e despretensiosa que estou a ponto de escrever. Seria realmente doido se esperasse, neste caso em que até mesmo meus sentidos rejeitaram a própria evidência. Todavia, não sou louco e certamente não sonhei o que vou narrar. Mas amanhã morrerei e quero hoje aliviar minha alma. Meu propósito imediato é o de colocar diante do mundo, simplesmente, sucintamente e sem comentários, uma série de eventos nada mais do que domésticos. Através de suas consequências, esses acontecimentos me terrificaram, torturaram e destruíram. (POE, 2017, p.85)

Neste contexto, transcorrem as alusões realizadas por Genette (2010, p. 14): “A intertextualidade é (...) o mecanismo próprio da leitura literária. De fato, ela produz a significância por si mesma, enquanto a leitura linear, comum aos textos literários e não-literários, só produz o sentido”.

Assim, considera-se que enquanto na obra “O gato” há uma sequência de suspense já no ambiente, que parece por vezes pertencer a uma espécie de Seita “intelectual” onde os personagens se reúnem para recitar poesias ao mesmo tempo que ocorrem momentos paralelos, fatos que se dão quando o narrador lembra que a esposa do dono da festa, seu amigo, havia fornicado com o convidado que está recitando poesias. “A mulher dele tem uma saia curta e os joelhos vêm-se, e quando entro na sala ela sorri. Conheço os dois homens desta sala com quem ela fornicou. E o meu amigo não sabe.” (TAVARES, 2006, p. 62)

A história contada pelo narrador parece impulsionar a todo instante um duplo sentido, levando o leitor a questionar-se sobre os reais motivos daquele evento, ou, a suposta manifestação de uma tragédia. No entanto, o narrador não é o foco principal, ele apenas faz parte de um contexto que ainda não se sabe qual será o desfecho. Embora ele tenha relatado uma espécie de fetiche pela esposa do anfitrião, dado as circunstâncias anteriores, ele mesmo aduz não ter realizado nada, muito pelo contrário, quando se deparou com a situação de traição saíra correndo, confuso e excitado. Neste caso, o narrador pode então ser uma espécie de vítima, uma vez ainda, que não se deixa claro o desfecho da obra.

O dono da casa agarra-me pelo cotovelo, obriga-me a levantar. A mulher dele bate palmas. Tem uma saia curta, vejo-lhe os joelhos, a coxa direita quase até às ancas, tem uma abertura na saia. (...) Um dia vim visitar o meu amigo e ninguém atendeu e eu subi. A porta do prédio estava aberta e existiam uns ruídos tremendos: fornicação. Esperei no andar de cima, como um miúdo, e espreitei quem saiu e vi os dois e conheci-o. Não era o meu amigo. (...) Estava excitado e com vontade de tocar a campainha de novo. Agora eu! pensava. Mas fugi do prédio depois de esperar cinco minutos no andar de cima. Tinha trinta anos, estava entusiasmado e assustado. E sei ainda de outros que a fornicou. (TAVARES, 2006, p. 62)

Nos dois contos, as narrativas ocorrem em primeira pessoa. O conto “O gato” se inicia sendo relatado pelo narrador, de forma que ele conversa com o leitor. “Entro na cozinha. Uma festa animada, organizada por um amigo”. (TAVARES, 2006, p.61).

De igual forma, no conto “O gato preto”, ocorre a narrativa em primeira pessoa, iniciando com o narrador arrependido pelos fatos que outrora cometeu. “Não espero nem peço que acreditem nesta narrativa ao mesmo tempo estranha e despreziosa que estou a ponto de escrever”. (POE, 2017, p. 85).

Dois personagens que aguçam a imaginação, cada um em seu lugar na cena. Um aparecendo como o observador que também poderá ser a vítima, seja pelo dúbio sentido do conto, fato quando o narrador chama todos para a cozinha, dando a entender que algo acontecerá: “O dono da casa – meu amigo – gritou, então, ao mesmo tempo que nos puxava: - Todos para a cozinha! Tenho uma surpresa. E todos o seguiram, alegres, a conversar e a beber. Mas meu amigo (eu vi) não estava alegre”. (TAVARES, 2006, p.63)

Enquanto no outro, o narrador é de fato o algoz. Fato esse, que levou o gato preto a perder um olho de maneira extremamente agressiva:

Uma noite, ao chegar em casa bastante embriagado, depois de um de meus passeios sem destino através da cidade, imaginei que o gato estava evitando minha presença. Agarrei-o à força; e então, assustado por minha violência, ele infligiu uma pequena ferida em minha mão com os dentinhos. A fúria de um demônio possuiu-me instantaneamente. Nem sequer conseguia me reconhecer a mim mesmo. Minha alma original parecia ter fugido imediatamente de meu corpo; e uma malevolência mais do que satânica, alimentada pelo gim, assumiu o controle de cada fibra de meu corpo. Tirei um canivete do bolso de meu colete, abri a lâmina, agarrei a pobre besta pela garganta e deliberadamente arranquei da órbita um de seus olhos. (POE, 2017, p. 87)

Os dois contos possuem desfechos diferentes. Enquanto no conto “O gato preto”, o narrador termina preso, relatando sua história com certo tom de arrependimento, e conclui contando os detalhes que o levou a prisão. No “O gato” não ocorre um desfecho final, muito pelo contrário, existe um desfecho que leva o leitor a imaginar uma gama de hipóteses e possibilidades, do próprio anfitrião ter a possibilidade de estar no papel de vítima. A subjetividade encontrada neste desfecho pode ser considerada uma restrição, aproximando-se das relações estudadas por Riffaterre, como aponta Genette:

Porém, a esta ampliação teórica corresponde uma restrição de fato, pois as relações estudadas por Riffaterre são sempre da ordem de microestruturas semântico-estilísticas, no nível da frase, do fragmento ou do texto breve, geralmente poético. O “traço” intertextual, segundo Riffaterre, é então mais (como a alusão) da ordem da figura pontual (do detalhe) que da obra considerada na sua macroestrutura, campo de pertinência das relações. (GENETTE, 2010, p.15).

Porém, é possível evidenciar que nos dois contos ocorrem fatos diferentes que causam apreensão, expectativa do que vai acontecer, sensações que não acabará bem a

história. É aí que se dá o intertexto, não só porque os dois contos falam do gato preto. Mas também pelas estruturas de relações simbólicas que envolvem a figura do gato.

Apesar das duas histórias se apresentarem inacabadas, a história do “O gato” de Tavares se apresenta como mais evidente para leitor, pois, quando o narrador encontra a cabeça do gato preto dentro do tacho que estava na cozinha, deixa o leitor querendo saber o que de fato tem nos outros tachos e por que havia uma cabeça de gato na panela.

Levanto a tampa de um dos tachos e vejo a cabeça de um gato preto. Assusto-me. Fecho a tampa. Estes tipos são loucos. Não gritei e não fiz barulho. Estou sozinho na cozinha. (...) Aquele tacho é o único que não está ao lume, era a cabeça de um gato preto, eu vi, como é possível? Sento-me numa cadeira da cozinha. Não sei o que fazer. (...) Penso: se este tacho tem isto, o que terão os outros? e quase façam sorriso a pensar no absurdo: cada tacho com a cabeça de um animal. (TAVARES, 2006, p. 61)

O conto passa ainda, quando o narrador visita seu amigo (o mesmo amigo que o convida para a festa) e presenciar a traição da esposa desse amigo, com os dois convidados que estão na festa, juntos, recitando poesias.

É o dono da casa que me grita.  
- Quero ouvir-te – diz.  
A mulher dele tem uma saia curta e os joelhos vêm-se, e quando entro na sala ela sorri. Conheço os dois homens desta sala com quem ela fornicou. E o meu amigo não sabe. (TAVARES, 2006, p. 62)

Observa-se que o modo do conto é experimental, pois, afronta os modos tradicionais realista ou lírica nesse conto, da mesma forma é comum no modo experimental que a história não tenha desfecho, deixando a cargo do leitor preencher os vazios que a narrativa oferece, como já aludido anteriormente.

De acordo com Caetano (2019) o conto experimental é uma forma de texto que permite o autor trabalhar com narrativas que quebram os padrões e convenções dos estilos narrativos. Pinheiro (2021) completa este raciocínio aludindo que este estilo é uma forma de busca pela inovação, onde o autor se permite questionar e subverter as expectativas dos leitores.

Enquanto no conto “O gato preto” de Poe, apresenta-se no primeiro momento como história inacabada com relação ao seu primeiro amigo gato, por quem tinha muita estima, mesmo que o tenha assassinado, seu término se dá no mistério da casa que pega fogo de madrugada e aparece uma imagem na parede do gato com uma corda no pescoço,

fazendo com que o narrador imagine a hipótese de alguém ter encontrado o gato no jardim e o arremessado para dentro da casa, a fim de acordar os moradores por conta do fogo que alastrou, ou ainda, como uma espécie de recado do próprio gato.

Ambos os contos são narrados pelos protagonistas que contam suas respectivas histórias na primeira pessoa. Os personagens principais dos contos (narrador) são personagens redondos, pois, apresentam várias características e pensamentos, já os demais personagens do conto “O gato” e o “O gato preto” parecem ser planos.

De acordo Strazynski (2005), os personagens considerados redondos são aqueles que possuem características globais apresentadas pelos seres humanos, considerando suas falhas e virtudes.

Segundo Kress (2009) esses personagens parecem possuir uma espécie de “vida própria” atuando e interagindo em dimensões complexas dentro do texto. Ou ainda, com profundidade, consistência e fatores de escolha de acordo com as situações que lhes são apresentadas (MOSLEY, 2003).

Já os personagens planos possuem características pré-definidas, sem grande profundidade emocional ou comportamental. Crusie (2002) aponta que os personagens planos algumas vezes são apontados como estereótipos ou arquétipos não tem uma história distinta, mas participando dentro do que lhes é apresentado.

Para Weiland (2010), esses tipos de personagens são considerados ferramentas para que a história continue dentro de uma fluidez, que, apesar de importantes para compor a narrativa, muitas vezes passam despercebidos pelos leitores.

Os narradores aparecem de forma emancipada e, praticamente sendo os responsáveis por protagonizar a história, mesmo que no conto “O gato”, o narrador se sinta de certa forma impotente com relação a situação que está sendo exposto, ao mesmo tempo se regozija não apenas de saber que a mulher traiu seu amigo com os outros dois convidados, mas também, por sentir certa atração pela mulher e imaginar a possibilidade. No entanto, o desfecho está nas mãos de seu amigo, o marido traído, que agora ao chamar os convidados para cozinha causa uma certa euforia e preocupação por parte do narrador. Enquanto no conto “O gato preto” o narrador toma papel de protagonista e responsável pelo desdobramento da história do início ao fim. No entanto, nos dois casos, os outros personagens aparecem apenas em segundo plano.

Observa-se assim, que, nos dois contos, os narradores são auto diegéticos, pois narram a história na primeira pessoa ao mesmo tempo que participam como protagonistas. Conforme Petrovich (2013), os narradores auto diegéticos se inserem no texto fazendo

papel de personagem ativo, mesmo que seja com um olhar observador de uma situação, criando uma conexão íntima entre o leitor e a história, buscando vincular ou promover sentimentos a partir de seu olhar.

Nesse processo de intertextualidade concorda-se com Samoyault (2008, p.15):

A intertextualidade aparece primeiro como uma noção linguística e abstrata, integrada à análise transformacional (redistribuição da ordem da língua e transformação dos códigos), a fim de levar em conta o social e o histórico. Percebe-se também sua generosidade original, que faz dela menos um instrumento que descreve práticas do que o mecanismo importante de um sistema que formaliza a produção textual.

Assim, em ambos os contos, a clareza textual utilizada pelos narradores permite a compreensão dos fatos, de forma clara e objetiva, porém, ao mesmo tempo, conseguem uma distribuição de códigos que são capazes de levar o leitor a subjetividade das cenas que são impostas.

No conto “O gato preto” as subjetividades maiores são encontradas na figura do gato que aparece nos escombros da casa que havia pegado fogo, posteriormente pelo gato preto que aparece apenas com uma mancha branca no pescoço que lembrava uma corda de enforcamento, porém, que mesmo assim é capaz de produzir um sentimento de “saudades de um amigo” do algoz, como se ele não tivesse sido o próprio responsável por seu assassinato, ele sente o ímpeto de levar o “novo gato” para sua casa, como se estivesse inicialmente recebendo o amigo de volta ao lar.

Aproximei-me a passos vacilantes, estendi a mão e toquei-o. Era um gato preto – um animal muito grande –, tão grande quanto Pluto e extremamente parecido com ele em todos os detalhes, salvo um: Pluto não tinha um pelo branco sequer em qualquer porção de seu corpo; mas este gato tinha uma mancha branca bastante grande, embora de formato indefinido, cobrindo-lhe quase inteiramente o peito. Assim que o toquei, o animal ergueu-se imediatamente, ronronou bem alto, esfregou-se contra minha mão e pareceu encantado com minha atenção. Tinha encontrado a própria criatura que vinha procurando. (PÕE, 2017, p. 90)

Já no conto “O gato” a subjetividade se dá especialmente no final, quando todos os convidados são levados até a cozinha para observar uma “surpresa” preparada pelo dono da festa, que por sua vez, não se demonstra amistoso quando os convidados vão se locomovendo até a cozinha. Neste momento, o narrador relembra que lá está a cabeça do gato no tacho. Desta forma, nota-se que o personagem intertextual vai desvelar-se “no

gato” ou, nos dois gatos pretos, que vão impulsionar uma trama, com desfechos que apesar de diferenciados não minimizam a relevância e a própria semiótica representativa do “gato preto”.

Segundo Samoyault (2008) a intertextualidade ocorre a partir da identificação de aspectos similares que orientam a leitura do texto, havendo predominância de elementos para se trabalhar as subjetividades.

Assim, como já aludido o elemento intertextual dos textos, como sendo “o gato preto” vão orientar o desfecho. Um pelo fato de o gato preto aparecer reencarnar como figura justiceira que fará com que o algoz pague pelos seus crimes, não apenas pelos cometidos através das torturas e assassinatos com os animais, mas também, pelo assassinato da própria esposa.

Já o gato do conto de Tavares, aparece como esquartejado, onde em um dos tachos está apenas sua cabeça, responsável por fazer com que o narrador se debruce em pensar sobre suas outras partes, ou ainda, e ao mesmo tempo, sobre os diversos cenários e aspectos que vão se desvelando na medida em que o conto progride. São aproximações de figuras que emergem em cenários diferenciados, e, responsáveis por trazer aos contos uma espécie de reviravolta.

Entro na cozinha. Uma festa animada, organizada por um amigo.  
Cheira bem.

Levanto a tampa de um dos tachos e vejo a cabeça de um gato preto. Assusto-me. Fecho a tampa. Estes tipos são loucos. Não gritei e não fiz barulho. Estou sozinho na cozinha. Penso: se este tacho tem isto, o que terão os outros? e quase faço um sorriso a pensar no absurdo: cada tacho com a cabeça de um animal.

Não pode ser!

E depois penso: só aquele tacho é que tem uma cabeça de gato, o resto são comidas normais, convidaram-me para uma festa.

Pensei depois em arroz, em massa, em carne de vaca, enjoei-me.

É a cabeça de um gato preto. A cabeça de um gato preto. Os olhos pareciam no mesmo sítio, estão no mesmo sítio, mas mortos, uma cabeça de gato preto, estão loucos. (TAVARES, 2006, p. 61 e 62)

No caso do conto de Poe, o gato será vítima, mas também parece ter sua vingança. Já no conto de Tavares, o gato é vítima, mas também pode desvelar ou desencadear uma cena de vingança. Figuras semelhantes que por si só apresentam desfechos ambíguos, o primeiro deles enquanto singularidade do gato, já o segundo enquanto o que pode ocorrer a partir desses personagens.

Poe e Tavares são dois grandes autores que além de produzirem contos capazes de levar o leitor a um imaginário singular, dedicaram-se a produzir, especialmente Poe, contos com tons de terror, drama e suspense, momentos diferentes que se misturam e transcendem em pequenas linhas. Embora utilizem com bastante frequência a narrativa autodiegética, os narradores aparecem frequentemente como personagens redondos, ou seja, com múltiplas faces, que ora aparecem como sendo lineares, porém, logo apontam para uma psicopatologia eminente. No conto de Poe, essa linha é destacada logo no primeiro momento quando o narrador encarcerado por ter matado sua esposa começa confessar seus(s) crimes tendo como foco maior o “gato preto” em sua fala. No final do texto é fácil o leitor observar que o que inquieta mais o narrador se desdobra no personagem do gato, até mais do que o assassinato de sua esposa. Já no conto de Tavares, o gato ainda é um personagem sombrio, só que desta vez, ele aparece apenas com a cabeça esquartejada dentro do tacho, dando-se a partir daí toda a construção da narrativa que demonstrará um personagem principal que ao mesmo tempo que era-se espantado, parece conter uma espécie de sadismo e perversão, uma vez que não apenas se cala perante o gato, mas perde-se em pensar nas outras partes de seu corpo, esperando o desdobramento que o anfitrião da festa irá realizar. Demonstrando assim, também, por parte deste personagem a psicopatia, e, o prazer de talvez ver uma tragédia além do gato.

A intertextualidade neste caso pode ser demonstrada como ferramenta de compreensão subjetiva, que pode se dar por um objeto ou personagem principal, que neste caso, surgem além dos narradores, mas aparecem também, na figura “do gato preto” em ambos os contos. (...) “é a percepção pelo leitor de relações entre uma obra e outras, que a precederam ou a sucederam” (GENETTE, 2010). Mas também, na intertextualidade de gênero e sua construção que vão se manifestar com base nas alusões de dois autores diferenciados que buscarão impulsionar no leitor emoções adversas.

#### **4. ANÁLISE DOS CONTOS “O GATO” E “O GATO PRETO” A PARTIR DAS FASES DE LETRAMENTO LITERÁRIO DE RILDO COSSON**

O estudo foi aplicado no mês de junho de 2022 por meio de dois encontros de 3 horas. Apesar da classe possuir 33 alunos matriculados, em nenhum dos dois dias de atividades a classe estava completa, apresentando no primeiro dia (segunda-feira) 22 alunos, e no segundo (Quarta-feira) 27 alunos.

A frequência dos alunos foi observada também junto a professora, que relatou que dificilmente consegue atuar com 100% de frequência dos alunos.

Este capítulo traz em seu escopo a demonstração e análise dos dados obtidos, os quais foram organizados por tópicos de acordo com os quatro passos propostos por Rildo Cosson (a sequência das atividades pode ser observada no apêndice 1).

##### **4.1 Motivação do conto “O gato” de Gonçalo M. Tavares**

Antes de iniciar a atividade foi realizada a motivação dos alunos como forma de despertar os respectivos interesses na execução das atividades. Assim, foi realizada a apresentação de alguns aspectos dos autores e suas obras, bem como apresentando um texto que buscou promover a imaginação dos alunos quanto aos desfechos possíveis.

Após essa apresentação, foi solicitado que os alunos realizassem uma atividade em uma folha impressa sobre suas respectivas impressões (Apêndice II). A partir dessas impressões conseguiu-se compreender o nível de criatividade e leitura dos alunos. Mantendo o sigilo ético do nome dos alunos, substituiu-se os nomes por letras, da seguinte forma: A1, A2, A3.....

Enunciado da atividade:

Imagine que você foi convidado para uma festa... está se divertindo muito, porém, você sente um cheiro vindo da cozinha, logo, começa a sentir muita fome, cheira bem demais... nesse instante, de mansinho, você se dirige à cozinha, ao entrar na cozinha, você abre um dos tachos de comida, e, você se depara com algo inusitado.  
O que acha que deve estar dentro do tacho?

Aluno	Fala
A1	Uma galinha
A2	Um coração e uma perna
A3	Uma barata
A4	Um monte de baratas
A5	Um alienígena brincando com uma amoeba azul
A6	Acho que é um cachorro
A7	Um sapato
A8	Rato
A9	Um sapão bem nojento
A10	Um sapão amassado
A11	Celebro e olhos
A12	Sapo
A13	Uma roda de bike
A14	No meu ponto de vista posso afirmar que possa ser um par de olhos de um ser não identificado.
A15	Um pé
A16	Eu acho que tem uma cabeça de galinha.
A17	Um rabo de galo, um sapo e um olho.
A18	Uma gosma comendo uma fruta roxa com padrões de redemoinho.
A19	Eu acho que tem várias partes do corpo humano tipo: nariz, orelha, olhos, e cabelo, mas muito temperado para não ficar com cheiro estranho.
A20	Um tênis sujo
A21	Uma cabeça
A22	Larvas

Neste primeiro momento foi verificado que por se tratar de um projeto de extensão, realizado com uma professora externa, os alunos não demonstraram muito interesse pela atividade. As respostas apontam para um caminho de desinteresse, por parte de alguns alunos, como é o caso da resposta do aluno A5: “Um alienígena brincando com uma amoeba azul”, assim, como também pode ser observado nas respostas dos alunos “A1; A2; A6; A7, A13; A15, A17, A18 e A20”, ou seja, dos 22 alunos (100%), 9 (40,91%) apresentaram índices ou desinteresse ou de incompreensão do que estava sendo dito.

Assim como já preconizado neste estudo, na fase da adolescência os indivíduos tendem a apresentar alto nível de interação buscando sempre uma espécie de emancipação pessoal e pertencimento ao grupo. Isso foi notado com mais impacto no início das atividades. Em alguns momentos, precisei me posicionar firmemente para não perder o controle da turma.

Como mencionado acima, a aula foi vista no primeiro momento por parte dos alunos com desânimo e desinteresse, e de certa forma, em certos momentos percebi alguns tons de sarcasmo. Acredita-se que este cenário se deu especialmente como consequência de dois fatores: o primeiro, o fato de a professora não ter vínculo com a turma; e, o segundo, devido a atividade não “valer nota”.

Essa evidência, se contrapõe com o estudo de Lima e Vasconcelos (2006) os quais apontaram que as principais dificuldades de realizar um ensino eficiente no Ensino Fundamental estão relacionadas ao número de alunos por sala de aula, a falta de formação continuada dos professores, falta estrutura da escola, problemas familiares, limitação no acesso aos materiais didáticos e fontes culturais. Embora alguns desses aspectos tenham sido evidenciados no decorrer das atividades, e, causado influência direta nos resultados, como por exemplo o desinteresse da família. No primeiro momento, foi o interesse pessoal dos alunos em aceitar uma atividade dentro do contexto de extensão.

No entanto, o estudo de Barros *et al.*, (2018) traz alguns resultados concomitantes desta pesquisa, realizado apenas com alunos do 9º ano, apontou que, além desses fatores, o fato dos alunos desta faixa etária apresentarem limitações quanto ao conhecimento da base conceitual também é um fator limitante.

É importante ressaltar que a escola possui uma estrutura física adequada. Além disso, o número de alunos matriculados está dentro do padrão de ensino, porém, existe uma defasagem com relação a frequência dos alunos. Acredito que os problemas de ordem pessoal, como familiares, assim como apontado por Lima e Vasconcelos (2006) podem ter influência neste aspectos. Consequentemente, é possível refletir que a falta de presença nas aulas pode ser um dos fatores que levam a insuficiência de base de conhecimento conceitual por parte dos alunos desta faixa etária.

Desta forma, considere que no primeiro momento pode ter havido incompreensão da atividade por parte dos alunos, especialmente decorrente da falta de base conceitual que se constatou através das respostas obtidas.

Já com relação ao aluno que apresentou momentos de sarcasmo com a atividade que estava sendo proposta, acredito que esta foi a forma de resposta que o aluno

desenvolveu para se fazer pertencente ao grupo, sem dizer que não tinha compreendido de fato o que ali estava sendo proposto.

No entanto, na sequência desta atividade solicitei que os alunos lessem o conto “O gato” sendo ressaltado que haveria discussões e perguntas a respeito da leitura. O fato de o conto não ter um final definido levou os alunos, de forma coletiva, a interagir com o texto, com a atividade proposta e entre si. Apresentando a predisposição e interesse até mesmo aqueles alunos que inicialmente pareciam desinteressados.

Neste momento ficou evidente que os alunos desta turma (faixa etária), quando não entendem um contexto, ou se sentem ameaçados perante o grupo, tendem a reagir de forma espontânea, afastando-se da situação, porém, o movimento de apresentar o conto, fez com que os alunos obtivessem a compreensão do que estava sendo proposto.

Esse movimento desenvolveu nos alunos a busca por uma interação e relação do aluno com o texto, assim como apontado por Bertrand (2003), comprovando que a literatura faz parte da fantasia do leitor, ao mesmo tempo, que o insere dentro de um contexto participativo.

Nesse momento os alunos experienciaram o encantamento, além da atração que “as histórias ficcionais” são capazes de exercer no leitor adolescente, como aponta Puchalski (2017).

Outro ponto relevante que será observado no decorrer deste capítulo está relacionado à capacidade deste leitor adolescente compreender e interagir com a leitura, já que como aponta Gregorin Filho (2016), a compreensão do contexto sociocultural e econômico impacta de forma direta o período da adolescência, influenciando diretamente em suas preferências e comportamentos.

Desta forma, direcionei brevemente o olhar para uma perspectiva socioeconômica e cultural do contexto do aluno adolescente, rapidamente percebi que a grande maioria da turma era de classe média baixa.

A maioria dos alunos são das regiões Nordeste e Centro-Oeste, poucos alunos da região Sul, e quase nenhum é natural do município. Em conversa com a professora regente de Língua Portuguesa, foi relatado que a turma em questão é a melhor turma do 9º ano da escola, mas que a escola em geral sofre muito com a rotatividade de alunos, muitos deles são transferidos de escola por mudança de bairro ou transferidos de cidade devido a mudança da família, especialmente porque muitos familiares desenvolvem suas atividades laborais relacionadas à agronomia, dependendo diretamente da época do

plantio e colheita na cidade de Sorriso/MT. E, posteriormente à colheita, as famílias geralmente migram para outros locais.

Ainda em conversa com a respectiva professora, foi constatado que poucas famílias estão presentes na escola. Até meados de junho, ou seja, quase na metade do ano letivo, a maioria dos responsáveis eram desconhecidos, pois não se deslocavam até a escola nem para pegar o boletim escolar.

Devido esse contexto, a escola adotou uma dinâmica que funciona da seguinte forma: os boletins são entregues aos alunos, depois de alguns dias de espera e em casos mais graves em que seja necessária a intervenção da família junto a escola, o responsável é chamado, mas ainda assim, é difícil o contato. Existem alguns casos em que a escola precisa ameaçar chamar o Conselho Tutelar para dialogar com essa família sobre o aluno, e se ainda assim, os responsáveis não comparecem na escola depois de inúmeras tentativas o Conselho Tutelar é acionado.

Esse cenário remete as alusões de Gregorin Filho (2016) sobre a importância de não classificar o período da adolescência como sendo resposta a uma realidade unânime ou nem perto de absoluta, já que a própria compreensão e definição de adolescência que conhecemos está embasada na realidade ocidental, e, portanto, peculiar a um contexto pré-definido.

No entanto, o que se apresenta neste período é a transição entre a fase da vida infantil para a vida adulta (período também considerado dentro do contexto da realidade ocidental). Desta forma, o que se pretende expor aqui, é que assim como qualquer transição esta fase será um reflexo das influências que afetam esse adolescente, considerando as influências que ele está inserido, ou ainda, que forneceram todas as suas bases comportamentais, psicológicas, incluindo os aspectos socioeconômicos e culturais, construindo assim, um indivíduo muito peculiar a si mesmo, e necessariamente resultante de todas as variáveis anteriores.

Assim, o educador deve atuar em constante auto reflexão, e analisar de acordo com sua trajetória o contexto em que seus alunos estão inseridos, e apenas a partir desse exercício, compor seus conhecimentos sobre os melhores caminhos que poderão ser seguidos para um ensino efetivo, e, neste processo, a literatura será mais uma vez uma grande aliada (GREGORIN FILHO, 2016).

Continuando a apresentação dos resultados, será apresentado o primeiro processo de Introdução, onde foi apresentado o conto “O gato” de Tavares.

#### 4.2 Processo 1- Introdução: Apresentando do conto “O gato” de Gonçalo M. Tavares

O mundo contemporâneo e sua adesão às tecnologias trazem ao professor a necessidade de realizar aulas expositivas capazes de proporcionar mecanismos para que os alunos possam interagir com maior fluidez. Desta forma, é necessário a adequação e busca sempre de melhores opções e formatos no processo de ensino e aprendizagem para que os alunos estabeleçam uma relação de interesse com o que está sendo apresentado (MORAN, 2007).

Buscando elementos que pudessem fazer com que a atividade fosse considerada atrativa por parte dos alunos foi preparado uma apresentação lúdica do conto com auxílio de imagens, porém, o aparelho de Data Show disponível na escola não era compatível com a tecnologia do notebook onde estava a apresentação, e, não havia outra forma de projetar a apresentação, tampouco, alguém responsável.

Sendo assim, a solução encontrada foi ir passando o computador de mesa em mesa na medida em que a obra ia sendo exposta. Assim, em companhia da apresentação com o notebook foi apresentada a obra inteira: *Água, Cão, Cavalo, Cabeça* de Gonçalo M. Tavares. Neste momento, os alunos foram iniciando sua interação com o autor, reconhecendo que a obra se tratava de um compilado de várias pequenas obras (contos).

Na medida em que eu ia realizando a exposição e parando na mesa, pude observar que alguns alunos ao folhearem o livro acabavam lendo partes de alguns contos e até exclamavam “Que legal, são pequenos” (A2, A5, A10), pelo fato de o livro possuir 91 páginas com 25 contos.

Para os alunos que não possuem o hábito da leitura, a estratégia de aproximação via pequenos trechos pode ser uma alternativa de trabalho para o educador (MACHADO, FOLMER E BALK, 2021).

Ainda em conversa com os alunos, questionei se eles gostavam de contos ou filmes de terror. 17 alunos (77,27%) afirmaram com veemência e empolgação que “sim” e 4 alunos (22,73%) que disseram que “não”, principalmente livros com enredos de espíritos.

De acordo com Johnson *et al.*, (2016) as histórias de terror ou suspense tendem a ser apreciadas no período da adolescência e juventude por viabilizar sensações e emoções que talvez sejam inéditas na vida destes. Além disso, apresenta-se com caráter de socialização, uma vez que estes tendem a se apropriar destas emoções para compartilhar experiências com seus colegas, ou ainda, para gerar uma certa emancipação pessoal ou

prestígio para com os demais. Scalco (2015) também concorda com o mesmo posicionamento, enfatizando ainda, que, de uma forma saudável e controlada este gênero tende a apresentar aspectos positivos na exposição do adolescente.

Ao irem manuseando o livro, pude perceber que os alunos não tiveram muito contato com livros durante sua vida, e que, o fato dos contos serem considerados pequenos (com poucas páginas) ao serem comparados com livros, pareceram mais atrativos e, até mesmo impulsionaram o interesse dos alunos para leitura.

### **4.3 Leitura do conto “O gato” de Gonçalo M. Tavares**

No momento da leitura, foi entregue aos alunos o conto em folha impressa e ao receberem o conto “O gato” de Tavares ficaram muito alegres e comemoraram mais uma vez o fato do texto possuir apenas duas páginas.

Machado, Folmer e Balk (2021) aludem que muitos jovens vivem em situação sociocultural precária, ou seja, não possuem qualquer outro contato com a literatura, ou, com qualquer outra forma de texto além daquilo que lhe é passado na escola. Esse contexto também é evidenciado na escola onde o estudo foi aplicado, pois como já relatado anteriormente, muitos desses alunos são filhos de pessoas que vem para região trabalhar na plantação e colheita de soja e milho, ou seja, não produzindo um ambiente de incentivo à leitura, e, tampouco, participando do processo de educação com a escola.

O fato de a introdução da literatura se dar por um conto de apenas duas páginas e ainda apresentar um conteúdo provocativo, levou esses alunos ao estado de êxtase, no final do conto, questionando, como poderia ter acabado o conto daquela forma. Os comentários foram: “Poxa professora, acaba assim? Do aluno (A5) E o resto?” do aluno (A14) ou “O que vai acontecer?”, do aluno (A21)

O contexto evidenciado comprovou o ensino de Puchalski (2017), onde coloca o professor no lugar de guia e viabilizador de oportunidades através da demonstração de caminhos que possam levar o aluno a iniciar a construção de uma trajetória pessoal com a leitura, não sendo esse processo de formação um cenário que possa se dar como algo acabado, mas sim, dentro de um processo contínuo.

O fornecimento de textos que possam ser compreendidos por parte dos alunos, bem como, que possam trazer expectativas e orientações para novos interesses são fundamentais neste processo (PUCHALSKI, 2017).

Com a apresentação do conto, o que se evidenciou foi a curiosidade por parte dos alunos, enquanto eu os questionava na medida em que lia a obra sobre suas percepções do que haveria na cozinha com o narrador, ou ainda, fazia questionamento como: “será que o narrador era apaixonado pela esposa de seu amigo? Os alunos começaram a interagir. Muitos deles apontaram que sim, outros achavam que o narrador seria morto pelo amigo, que desconfiou da traição e ia se vingar, outros achavam que o dono da festa ia fazer um ritual satânico na cozinha com os convidados.

Neste contexto, foi possível observar a interação dos adolescentes tanto com a história, quanto com seus pares, trazendo um elemento de descontração para o ambiente escolar. Consenza (2021) aponta que a interação entre os adolescentes é fundamental, pois delas se manifesta a sensação de pertencimento a um grupo ou meio.

Assim, quando os adolescentes em conjunto se relacionam com a literatura ao mesmo tempo que se relacionam entre si, manifesta-se uma dupla sensação deste indivíduo com o contexto literário, promovendo então, lembranças positivas no processo de letramento literário que tendem a se refletir em emoções de gatilhos para o sucesso de um leitor literário. Ao mesmo tempo, que prepara este leitor para a reflexão crítica da obra.

Neste ponto, concorda-se então com Moran:

[...] a educação que desejamos hoje tem que surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. O conhecimento se constrói a partir de constantes desafios, de atividades significativas, que excitam a curiosidade, a imaginação e a criatividade (Moran, 2007, p. 167).

Desta forma, constatou-se que quanto maior for o contato do aluno com o texto, especialmente nesse processo de apresentação, maior será o seu interesse e conseqüentemente seu desdobramento como leitor, que reverberará certamente em um novo ser humano, produto de uma mudança ocasionada pelas novas formas e expectativas de ver o mundo que a leitura subsidia.

#### **4.4 Interpretação do conto “O gato” de Gonçalo M. Tavares**

Após a leitura do conto e as discussões sobre as teorias que os alunos achavam que iria acontecer, foi mostrado que o texto possui muitas lacunas que não foram

preenchidas, forma que o autor encontrou de fazer com que o leitor preenchesse essas lacunas.

Para o preenchimento de todas essas lacunas foram entregues aos alunos uma atividade na folha impressa solicitando que os estudantes dessem um final merecido ao conto.

Nas transcrições das atividades optei por redigir de forma fiel suas escritas, pois desta forma seria possível evidenciar os elementos que foram sendo discutidos, especialmente, os decorrentes das limitações da escrita, e ainda, na fluidez da construção da frase que traduziram os saberes dos respectivos alunos.

Enunciado da atividade:

Ao ler o conto “O gato” de Gonçalo M. Tavares, encontramos várias lacunas no texto, e, ao lermos as últimas linhas do conto percebemos que falta o final da história. Sendo assim, use sua imaginação e dê ao conto um final merecido. Não poupe detalhes, eles enriquecem muito a sua escrita.

Aluno	Final do conto “O gato”
A1	<p>Meu amigo abriu a tampa do tacho e mostrou a cabeça do gato preto para ele e disse agora sera a vez de vocês estar aqui nesse tacho, logo me assustei e comecei a tremer e perguntei o que tinha nos outros tachos, ele mostrou a cabeça de outros amigos que caio na lábria da sua esposa então eu disse que não fiz nada apenas vi sua mulher dando em cima dos outros homens então o amigo viu a verdade no rosto dele e não matou e colocou sua cabeça no tacho como a do gato preto.</p>
A2	<p>Todos para a cozinha mais o amigo dele não estava alegre pq talvez ele esta afim da esposa dele mais ele não podia achar ruim pq o amigo dele já estava casado com ela mesmo assim ele ficol triste pq ele estava gostando muito dela.</p> <p>Ele agil muito feio pq pegou a esposa do amigo de, agil com muita falta de vergona.</p> <p>Em um tacho tinha uma cabeça de gato nas oltra tinha comida normal logo no estante o amigo dele teve a serteza que esse amigo que ele tinha éra falso e tinha feito uma macumba para a esposa terminar com o esposo de e ir ficar com ele...</p>

A3	<p>E todos seguiram alegres a conversar e a beber.</p> <p>Chegando na cozinha, meu amigo pediu para um de seus convidados abrir o tacho. Ele vai até o tacho que está a cabeça do gato, então, ele abre, todos ficam muito assustados.</p> <p>- Surpresa! – diz meu amigo, com um sorriso malicioso.</p>
A4	<p>Não fez.</p>
A5	<p>E então voltei para aconselhar meu amigo, e então ouvimos um grito de desespero de um amigo vindo da cozinha, todos de lá saíram correndo dizendo que tinha um alienígena procurando temperos nas estantes. Todos correram para se esconder, entrei em um armário em um dos quartos de visita e vi a mulher do meu amigo do meu lado, ela agarrou-me para um beijo e rapidamente a empurrei, disse que eu era fiel ao meu amigo. E depois de um tempo evacuamos a casa e os policiais chegaram para salvarem. Sentei-me ao lado do meu amigo e disse o que ocorreu dentro do armário, meu amigo caiu em lágrimas, mas não só pela traição, mas sim por eu ter me levado a excitação do momento. Um tempo depois meu amigo e a mulher dele terminaram. E hoje eu e ele estamos casados.</p>
A6	<p>na casa dele devia estar triste com a esposa dele por que eu acho que ela ta afim do amigo dele.</p> <p>mas acho que já foi resolvido.</p> <p>mas a panela por que tinha a cabeça de gato, eu acho que era uma obra de arte que tinha aver com o poema que eles estavam lendo.</p>
A7	<p>Ao chegar na cozinha ele pegou uma faca e foi para cima de mim com muita raiva e falou:</p> <p>- Então é você que está tendo relação com a minha mulher? Eu sempre desconfiei de algum de vocês, mas agora com esse beijo que ela te deu eu saquei tudo.</p> <p>Eu rapidamente com medo falei:</p> <p>- não, não, a pouco tempo eu descobri que sua mulher estava tendo algo com esses seus dois amigos.</p> <p>Ele muito bravo expulsou sua mulher da festa junto com os seus amigos e passamos a comemorar sua vida de solteiro.</p> <p>Aproveitamos que estávamos na cozinha eu o perguntei:</p>

	<p>- Mas porque tinha a cabeça de um gato preto na panela?</p> <p>Ele respondeu:</p> <p>- Eu vi em um filme que a cabeça de um gato preto afasta coisas negativas, eu acho que funcionou, pois descobri que minha esposa me traia com dois dos meus amigos e também me livreii de duas falsas amizades.</p>
A8	<p>Ao entrar na cozinha eles fazem um brinde e logo em seguida o meu amigo diz (vamos para o prato principal) Ao abrir a panela tinha uma deliciosa refeição, mas caide o gato preto sera que era tudo imaginação, rapidamente me retirei dali em direção ao meu carro fui para minha casa.</p>
A9	<p>Eles entrando na cozinha virão um fogão com um grande tacho ficarão assustados com que virão la dentro começarão a grita e derepente outros desconhecidos chegarão com três tachos i abrirão o primeiro tacho i nele tinha um saco de cimento e a briram o outro tacho que tinha um bitoneira i todos forão para casa.</p>
A10	<p>Então os convidados foram pra cozinha para ver o que o dono tinha preparado e sua mulher disse que iria no banheiro. E saiu mais dois amigos do dono que disseram que iria no banheiro também. O dono desconfiou mais achou normal então o dono foi mostrar o que ele tinha feito. Todas as pessoas se reuniram para ver. O dono mostrou a panela com o sapão amaçado dentro e as pessoas perguntaram o que era aquilo. O dono falou que aquilo seria um remédio que prevenia várias doenças. Seu amigo perguntou</p> <p>- Onde que está sua mulher</p> <p>O dono disse</p> <p>- Ta no banheiro</p> <p>O amigo</p> <p>- faz hora ja né vai la chamar ela</p> <p>Então o dono foi chamar ela e escutou algo estranho então viu a porta do banheiro aberta e viu sua mulher com seus outros amigos e teve um infarto e morreu.</p>
A11	<p>chegando na cozinha o dono da festa deu uma pequena palavras sobre a comida, e antes que ele podesse terminar eu o interrompir, dizendo a todos que tinha uma cabeça de gato preto em uma das panelas, então todo mundo olhou assustado e o dono finalmente falou:</p>

	<p>- É claro que não tem. Mas vamos conferir.</p> <p>Então uma cozinheira abriu uma panela, e não tinha nada, abriu outra e nada... ela abriu todas as panelas e não tinha nada.</p> <p>O que? como isso é possível?, eu vi a cabeça de gato ali dentro – Penso. Sim, uma das cozinheira viu eu na cozinha e tirou o gato dali e eu levei fama de louca.</p>
A12	<p>chegando lá ele gritou! e disse, eu já sei de toda a mulher dele olha chorando e pedindo desculpa ele não queira mais nada mandou todos embora então no dia seguinte, apareceu a notícia que ele se matou. Ea policia foi no outro dia na casa e achou uma reseita...</p> <p>e nele tinha uns que precisam de cabeça de gato...</p> <p>que era que todos que comiam virava gato para sempre.</p>
A13	<p>Eles foram para cozinha e la eles fês ele comer a cabeça do gato praque fugio da cozinha com sucêso e ele foi embora de cidade.</p>
A14	<p>Bom após meu amigo nos levar para a cozinha ele nos surpreendeu nos contando a história por tras da quela cabeça de um gato preto. Após ele começa a contar a historia a esposa dele se deslocol-se de ambiente, e enceguida um cara que estava na festa. Eu fui em ceguida, então vi os dos conversando eu ia me aproximando mando cada vez mas da porta condo eu ouvi ela falando que não queria mas ele por conta de ela esta arependida do que fez com o marido dela então os dos voutavam para a cozinha i eu fui em seguida. Bom na volta eu fui pensando ne que tinha acontecido, mas fiquei feliz por ele. Quando cheguei na cozinha meu amigo tava esplicando todos o motivo da cabeça do gato preto. Era uma escultura. Bom eu não esperava por isso, na verdade a familia desse meu amigo tem essa tradição de cabeça um esculpia em uma panela entodas as festas que eles dão.</p>
A15	<p>Eu foi a cozicha e meu amigo abiu aquele tacho único que não esta ao lume, era a cabeça de um gato preto eu e eles fugimos.</p>
A16	<p>O amigo dele estava triste, pois havia descobrido que sua mulher tinha traído ele com 2 amigos seus. Então ele foi tirar satisfação com os dois homens no dia seguinte, quando chegou lá viu sua mulher e os dois homens se agarrando e imediatamente ele tomou um grande susto, pois ele havia visto o seu irmão também, e imediatamente todos se esconderam atrás do sofá. O homem foi</p>

	<p>embora e no caminho atropelou um gato preto que ficou morto na estrada, foi quando o homem decidiu pegar o gato e levar para casa.</p> <p>No dia seguinte o homem decidiu fazer uma nova festa, pois tinha cozido a cabeça do gato para os convidados comerem, na festa estava os dois homens, sua mulher e seu irmão, todos estavam conversando quando homem chama todos para cozinha para comer a comida que ele havia feito e todos gostaram do sabor, porém o homem não sabia que a cabeça do gato preto era envenenada, derrepente todos começaram a passar muito mal e o homem não sabe o que fazer, é quando todos caem no chão, o homem checou os sinais vitais e todos estavam mortos, então o homem começa a dar risadas dizendo: finalmente me vinguei, e é quando o homem se transforma em um gato preto e nunca mais deu sinal de vida.</p>
A17	<p>Após chegar na cozinha meu amigo chamou todos os homens que a esposa fornicou, naquela hora olhei para a esposa do meu amigo o olhar de preocupado e desespero. Sera que ele havia descoberto?</p> <p>Então ele abriu a panela que havia visto com a cabeça do gato preto, mas fiquei confuso pois não estava mais la.</p> <p>Ele pegou e deu um caldo para cada homem e mandou eles beber, todos que beberam começaram a passar mau, e desmaiaram.</p> <p>Então ele olho para sua esposa e falou:</p> <p>Achou que eu não iria descobrir? eu organizei essa festa e chamei todos que você havia me traído.</p> <p>Eu todo confuso peguei minhas coisas e sai daquela festa maluca, mais até agora não esqueço aquela panela, onde sera que foi aquela cabeça? e o olhar da esposa do meu amigo.</p> <p>Nunca mais vi eles e nem sei o que aconteceu depois que fui embora.</p>
A18	<p>Estamos indo para a cozinha.</p> <p>Ele não pretende que comemos aquele gato né? Quando entramos eu percebo que aquele tacho não está mais lá.</p> <p>Mas como? Eu toquei nele eu tenho certeza que ele estava lá antes, e ninguém entrou na cozinha antes.</p>

	<p>Todos nos sentamos a mesa ele leva os tachos. Percebo que nenhum tem algo estranho. Mas não consigo tirar da cabeça a imagem. Todos se servem menos eu.</p> <p>- Você não vai comer?</p> <p>Disse a mulher.</p> <p>- Claro, eu vou sim.</p> <p>Começo a me servir. Mas quando eu olho para o tacho vejo a imagem do gato. O estomago embrulha, o coração acelera, começo a suar e a respiração acelera.</p> <p>- Você está bem? Quer um copo d' água?</p> <p>Ele me pergunta</p> <p>- Não!</p> <p>Grito</p> <p>- Perdão, só preciso de ar.</p> <p>Saio da casa. Me acalmo e olho para a cerca. Vejo um gato preto. Sera que é? Não tem como. Aquele estava morto é só pensar.</p> <p>O gato olho pra mim e percebo que ele tem uma mancha no olho. Claramente não era. Depois penso em voltar mas decido ir embora. Mas o que aconteceu lá dentro? Amanhã vou perguntar pro meu amigo o que era. Mas por hoje seja lá o que for se foi real ou não é, não quero saber por hoje.</p> <p>Vou embora com uma surpreendente calma.</p>
A19	<p>Então chegamos a cozinha e meu amigo logo fala</p> <p>- Sentesse todos. Vou trazer uma sopa que está muito gostosa.</p> <p>No mesmo momento lembro-me do gato e fico enjoado, então meu amigo chega com 3 pratos de sopa distribui todos os pratos mas faltou o meu, então meu amigo me chama para ir pegar mais um prato de sopa na cozinha.</p> <p>Chegando lá ele virasse e me diz.</p> <p>- Não se assuste - diz abrindo a mesma panela que eu tinha abrido antes.</p> <p>- Eu sei de toda a verdade, que minha mulher me traiu com aqueles dois homens na cozinha, sei que você também sabe, mesmo ficando excitado você não fez nada com a minha mulher. Por isso te chamei aqui, eu coloquei veneno nas sopas deles, principalmente na da minha mulher.</p> <p>Depois do que ele disse, ouvimos um forte barulho de corpos caindo no chão.</p>

	<p>Chegando na cozinha os três estavam caídos no chão, sem respirar, meu amigo me pediu que a-juda-sse ele a esconder os corpos no quintal ao lado, então com medo digo que ajudo ele, então desde esse dia sou testemunha e aliado de um crime.</p> <p>Então acordei com espanto e suando, na mesma hora recebo uma mensagem do meu amigo dizendo.</p> <p>- Nunca esquecer-ei daquele dia da festa, meu amigo. Sou grato a você até hoje.</p>
A20	<p>Depois de seguirem em direção a cozinha, o dono da festa encontrava-se misterioso e inquieto. O homem estava muito pensativo em relação esposa dele, será que ela havia o traído? O homem não parava de se perguntar isso. O amigo encontrava-se uma sala junto a esposa de seu amigo. Ao servirem as comidas os convidados notaram algo estranho. As comidas estavam com um cheiro estranho e uma aparecia nada bonita. Tinha um tacho com um cheiro estranho, mas resolveram não mexer. O homem resolveu entregar um prato de comida para sua esposa. O homem entrega o prato para a mulher solta um grito ao se deparar com a cabeça de um gato. Foi uma forma de vingança pela traição.</p>
A21	<p>E todos seguiram, alegres, a conversar e a beber. Mas meu amigo (eu vi) não estava alegre.</p> <p>Então o dono da casa abriu a panela, onde estava a cabeça do gato. Todos ficaram assustados, surpresos. Então ele perguntou se alguém já tinha visto este gato em sua casa, dois amigos afirmaram, foi então que o dono da casa disse: - Como vocês já viram este gato se apenas eu e minha esposa sabíamos dele? Então vocês vieram aqui quando eu não estava? – os dois amigos não sabiam o que dizer, ele descobrira tudo. A esposa estava chorando pela morte de seu amigo gato. Foi então que outro gato preto apareceu na cozinha. – Este é o verdadeiro, o que está na panela é apenas uma cabeça de plástico.</p> <p>A esposa ficou aliviada. Então ele expulsou todos de sua casa. A esposa ainda em choque pela falsa morte de seu gato e por tudo o que tivera acontecido saiu, apenas disse que iria embora, o marido nem ligou, ainda estava irritado com o que descobrira.</p>
A22	<p>Acho que ele não gostou muito do beijo que a esposa del-mê.</p>

<p>fomos a cozinha e os tachos estavam encima da mesa e quando ele abriu para minha surpresa tinha uma carne de boi feita ao molho, fiquei espantado e se tudo que eu tinha visto desde a cabeça e os olhos do gato preto a suposta traição da esposa do meu amigo, rapidamente pedi lisença para todos que estavam ali e sai as pressas da casa, pois acho que tem algo nela que me faz delirar, entrei no meu carro e decidir nunca mais por o pé ali.</p>
--

Na segunda atividade foi possível observar alguns fatores prévios que interferem na qualidade e capacidade da interação do leitor com o texto. Dentre elas podemos citar o excesso de erro de português, demonstrando, falta de letramento como o aluno que apresenta erros constantes na construção do texto:

A2: “Todos para a cozinha mais o amigo dele não estava alegre pq talvez ele esta afim da esposa dele mais ele não podia achar ruim pq o amigo dele já estava casado com ela mesmo assim ele ficol triste pq ele estava gostando muito dela. [...] Ele agil muito feio pq pegou a esposa do amigo de, agil com muita falta de vergonha”

De acordo com Díaz (2011), a capacidade de leitura-escrita que deveria ser desenvolvida no processo de alfabetização, em muitos casos não é desenvolvida, desta forma, uma capacidade que seria extraordinariamente importante, acaba por ser negligenciada, e como resultado ocorre a incapacidade do indivíduo desenvolver as habilidades textuais, e, ainda as capacidades de pensamento crítico, tornando-se um verdadeiro desafio, e, impulsionando um esforço grande tanto por parte de quem ensina, como por parte de quem aprende.

Dentro do ambiente investigado, percebi que por falta de experiência com a leitura atividade proposta não conseguiu ser concluída por alguns alunos devido a falta de repertório imaginário e literário, como se pode observar na resposta:

A3: E todos seguiram alegres a conversar e a beber.  
 Chegando na cozinha, meu amigo pediu para um de seus convidados abrir o tacho. Ele vai até o tacho que está a cabeça do gato, então, ele abre, todos ficam muito assustados.  
 - Surpresa! – diz meu amigo, com um sorriso malicioso.

Essa dificuldade em desenvolver da atividade se mostra no mínimo paradoxal, ou ainda, dual, uma vez que não se sabe a lacuna ou barreiras existentes entre a deficiência no processo de alfabetização e o interesse do aluno.

Por outro lado, não se sabe até que ponto os casos ocorrem devido a limitações e deficiências de repertório ou, por desinteresse. Como, por exemplo, na forma breve que o aluno se posicionou:

Eles foram para cozinha e la eles fês ele comer a cabeça do gato praque fugio da cozinha com sucêso e ele foi embora de cidade.

Ao comparar as respostas de todos os alunos, pude perceber um considerável desnivelamento, tanto com relação a qualidade das respostas, repertório, quanto com relação a forma de entender e escrever o texto.

Esse desnivelamento é comum em todas as séries, de forma que existem alunos que conseguem e outros que não conseguem realizar as atividades sem a intervenção da professora. Existem ainda, aqueles alunos que mesmo com a intervenção da professora precisam de ajuda utilizando a ferramenta do nivelamento escolar, conhecido como “reforço”.

A9: Eles entrando na cozinha virão um fogão com um grande tacho ficarão assustados com que virão la dentro começarão a grita e derepente outros desconhecidos chegarão com três tachos i abrirão o primeiro tacho i nele tinha um saco de cimento e a briram o outro tacho que tinha um bitoneira i todos forão para casa.

Essa deficiência com relação à escrita e a concordância entre as ideias demonstram o que Freire (1970) já chamava de analfabetismo funcional e que hoje se manifesta como um dos grandes desafios a serem vencidos na educação brasileira. Ou seja, como já aludido anteriormente, mesmo que as pessoas saibam os signos e sinais, ou ainda ler, não conseguem estabelecer associações, ou, desenvolver uma criticidade com relação a um texto.

No entanto, por outro lado, a apresentação da literatura, ou melhor, o letramento literário a partir de Cosson, fornece subsídios para que este aluno comece a instigar suas percepções de mundo e, conseqüentemente, pode servir como ferramenta de conduta para enfrentamento do analfabetismo funcional.

No caso do aluno A6 é possível perceber através de sua escrita que faltou entendimento da atividade, uma vez que foi explicado que era para se colocar como narrador autodiegético, ou seja, aquele que relata a história sendo seu protagonista.

A6: na casa dele devia estar triste com a esposa dele por que eu acho que ela ta afim do amigo dele.  
mas acho que já foi resolvido.  
mas a panela por que tinha a cabeça de gato, eu acho que era uma obra de arte que tinha aver com o poema que eles estavam lendo.

O aluno em questão, narra a história de forma que não participa como personagem principal, ao contrário, se apresenta como um expectador que “faz palpites resultantes de suas concepções” sem que haja qualquer cuidado com a narrativa, ou ainda, com a história que estava sendo contada, apresentando um posicionamento fatídico, quase como um “deixa prá lá”.

Em seguida, foi apresentada a sequência do segundo momento (quarta-feira), dia em que se realizou a motivação do segundo conto, buscando mais uma vez, aproximar o aluno do letramento literário, assim como proposto por Rildo Cosson.

#### **4.5 Motivação do conto “O gato preto” de Edgar Allan Poe**

Mais uma vez procurei criar um ambiente que trouxesse um clima de imersão nos contos. Assim, usei o recurso de som com miados de gato para recepcionar os alunos no segundo dia. Ao entrar na sala, alguns ficaram sem entender, outros riram em tom de zombaria pelo som na sala de aula, assim, quando começaram a sentar em suas carteiras lhes perguntei que som era aquele, todos disseram se tratar do miado de um gato.

Relembrando o conto anterior, expliquei que seria trabalhado outro texto onde o gato preto apareceu na história. Aproveitando o momento, incitei os alunos a pensarem sobre a figura do gato preto e os levei a pensarem sobre as superstições e crenças que a sociedade possui com relação aos gatos pretos.

No desenrolar da conversa os alunos foram dando sua opinião sobre as crenças, alguns alunos disseram acreditar que realmente gatos pretos dão azar, como é o caso do aluno A26: “minha mãe contou que na época dela, quando passava um gato preto na frente tinha que fazer o sinal da cruz”.

Outros argumentaram que isso não existe e relataram não terem medo de nada, como é o caso do aluno A13: “acho isso bobagem, os gatos não dão azar, na minha rua tem vários”. Já outros, disseram que essas crenças decorrem da ideia de que antigamente as bruxas possuíam muitos gatos pretos. Como é o caso do aluno A27: “minha avó diz que se um gato preto aparecer vai trazer azar, as bruxas usavam antigamente como protetores”.

Um aluno lembrou sobre a peste negra, que se deu início devido a morte dos gatos, pois os ratos que tinham as pulgas que causavam a doença foram se proliferando. As pessoas daquelas sociedades associaram a doença aos gatos, e por isso acha que os gatos pretos são apontados como responsáveis pelo azar. Depois de algum tempo de conversa sobre as superstições dos gatos pretos passamos para a introdução do conto.

#### **4.6 Introdução do conto “O gato preto” de Edgar Allan Poe**

Na introdução do conto os alunos puderam manusear o livro “Medo Clássico” de Edgar Allan Poe e puderam conhecer um pouco dos outros contos do autor inclusos no livro.

Além disso, li a biografia do autor para que os alunos conhecessem a história de vida, e a mente que está por trás das histórias apresentadas no livro.

Os alunos ficaram pasmos que Poe casou-se com uma prima de 13 anos, a mesma idade que a maioria da turma possui, enquanto ele tinha 27 anos. Também se surpreenderam por sua morte precoce, apenas aos 40 anos.

Aproveitei a reação para explicar um pouco sobre o contexto da época, induzindo-os a pensar sobre as questões sociais que nos levam a determinadas atitudes.

Depois de apresentada a biografia do Edgar Allan Poe, foi entregue para a turma um questionário em folha impressa que foi intitulado de “Atividade: pré-leitura”, os alunos responderam esse questionário antes de fazer a leitura do conto.

Questionário da atividade: pré-leitura

- 1) Você já ouviu alguma história ou assistiu a algum filme de terror?
- 2) Você gosta de história de terror? Escreva o nome de uma que você gosta.

3) Você sente medo quando alguém conta uma história de terror?

4) Você já ouviu falar de alguma história de gatos? Especialmente gatos pretos?

5) Você vivenciou alguma coisa aterrorizante que o deixou com medo? Escreva o que aconteceu.

Aluno <sup>1</sup>	Atividade: pré-leitura
A1	1 – Sim. 2 – “Massacre de serra elétrica”. 3 – Não. 4 – Não. 5 – Não.
A2	Faltou
A3	1 - Sim 2 - Sim, mas não me lembro de nenhuma história, prefiro filmes. 3 – Depende do clima. 4 - Sim. 5 – Minhas portas e janelas sempre amanheciam abertas, mesmo depois de trancadas, isso no quarto que a minha bisavó morreu.
A4	1 - Sim. 2 - Não muito. 3 - Não mais. 4 - Sim. 5 - Lacreia... fui mordido várias vezes por uma lacraia enquanto dormia.
A5	1 – Não, evito ouvir sobre. 2 – Não. 3 – Não, não gosto de ouvir, então eu evito. 4 – Sim. 5 - Sim, aconteceu que eu estava indo na casa de uma amiga acompanhada de outra amiga, aí do nada um homem faz um barulho estranho para nós e saímos correndo gritando.

<sup>1</sup> A pesquisadora corrigiu os erros ortográficos ao reescrever as respostas das atividades na dissertação.

A6	<p>1 – Sim.</p> <p>2 – História da “Samara”. (Referência a personagem do filme de terror “O chamado”)</p> <p>3 – Não.</p> <p>4 – Sim.</p> <p>5 – Sim, dormindo, foi muito ruim kkkkkk, mas não tenho medo de nada.</p>
A7	<p>1 – Não.</p> <p>2 – Não.</p> <p>3 – Não.</p> <p>4 – Sim, que eram bruxas e se transformavam em animais.</p> <p>5 – Não.</p>
A8	<p>1 – Sim.</p> <p>2 – Mais ou menos.</p> <p>3 – Não.</p> <p>4 – Sim.</p> <p>5 – Sim.</p>
A9	<p>1 – Sim.</p> <p>2 – Lobisomem.</p> <p>3 – Sim.</p> <p>4 – Sim.</p> <p>5 – Sim, quando eu estava sozinha e a boneca da minha irmã caiu e fez muito barulho.</p>
A10	<p>1 – Sim.</p> <p>2 – Sim. Não bate na porta.</p> <p>3 – Só quando o filme é muito pesado, mas dificilmente.</p> <p>4 – Não.</p> <p>5 – Sim. Quando eu estava assistindo e o armário ficou fazendo barulho.</p>
A11	<p>1 – Sim.</p> <p>2 – Sim, “A rua do medo” e “Invocação do mal”.</p> <p>3 – Não.</p> <p>4 – Sim.</p> <p>5 – Não, graças a Deus.</p>
A12	<p>1 – Sim.</p>

	<p>2 – Não gosto muito.</p> <p>3 – Sim.</p> <p>4 – Não.</p> <p>5 – Não.</p>
A13	<p>1 – Sim, uma história de terror que uma amiga contou.</p> <p>2 – Sim, eu gosto do filme “Sexta-feira 13” e “A casa de cera”.</p> <p>3 – Não, mas é muito legal, mas não dá medo.</p> <p>4 – Não, mas só que eu vou ver um filme relacionado a gato preto.</p> <p>5 – Um acidente com uma moto.</p>
A14	<p>1 – Sim, “Pânico na floresta seis”.</p> <p>2 – Não, por conta que eu tenho medo.</p> <p>3 – As vezes KSKSKSKS</p> <p>4 – Não, só em desenhos.</p> <p>5 – Sim, eu fui meia noite no cemitério com meus primos por conta do hotel da nossa família fica na frente aí nós tivemos que passar por lá.</p>
A15	<p>1 – Sim.</p> <p>2 – Sim, “O coração delator”.</p> <p>3 – Sim.</p> <p>4 – Sim, histórias de gatos pretos.</p> <p>5 – Sim.</p>
A16	<p>1 – Sim, já assisti.</p> <p>2 – Sim, “A cabana”.</p> <p>3 – Não.</p> <p>4 – Sim, o conto “O gato”.</p> <p>5 – Sim, as luzes da minha casa começaram a piscar do nada.</p>
A17	Faltou.
A18	<p>Sim, muitos.</p> <p>2 - Sim, “Homem de giz”.</p> <p>3 - Mais ou menos.</p> <p>4 - Sim.</p> <p>5 – Sim. Não foi extremamente aterrorizante, mas eu estava com medo no dia: era época de alugar filmes, a minha mãe aluga (o sapo de crepúsculo), eu assisti com ela, daí um amigo disse que se uma criança assisti crepúsculo,</p>

	<p>uma bruxa vem buscar, no mesmo dia eu fui pra casa do meu pai, daí no meio da noite eu acordei pra ir no banheiro e quando eu estava na sala eu vi uma figura com um manto e uma coisa na mão, tipo a “Morte” eu me assustei muito, eu tinha uns 4 anos eu acho.</p>
A19	<p>1 – Sim.  2 – Sim, “Minha querida assombração”.  3 – Depende da história.  4 – Não.  5 – Sim, uma vez eu estava na casa da minha bisavó e a minha mãe passou por cima de uma cobra e eu estava logo atrás e quando eu ia passar para dentro de casa a cobra se mexeu, eu fiquei com muito medo e assustada.</p>
A20	<p>1 – Sim, “A rua do medo”.  2 – Não.  3 – Não.  4 – Não.  5 – Não.</p>
A21	<p>1 – Sim.  2 – Sim.  3 – Não.  4 – Não.  5 – Não.</p>
A22	<p>1 – Sim, vários.  2 – Sim, “Rua do medo” e “A freira”.  3 – Não.  4 – Não.  5 – Nunca.</p>
A23	<p>1 – Sim, “Gritos mortais”.  2 – Sim, “Slasher”.  3 – Não.  4 – Não.  5 – Não.</p>
A24	<p>1 – Sim, muitos.</p>

	<p>2 – Sim, amo muito, não é uma história na verdade é uma série com várias histórias, o nome é “Supernatural” já assisti também “Mansão bly”.</p> <p>3 – Sim.</p> <p>4 – Já.</p> <p>5 – Não.</p>
A25	<p>1 – Sim.</p> <p>2 – Sim, “The House”.</p> <p>3 – Não.</p> <p>4 – Não.</p> <p>5 – Não, nunca houve um momento assim.</p>
A26	<p>1 – Já, vários.</p> <p>2 – Sim, tem um que eu gosto bastante, que é sobre um pacto satânico.</p> <p>3 – Depende da história.</p> <p>4 – Sim, vi de dar azar até ser usado em rituais.</p> <p>5 – Bom, quando eu era menor, morava em uma casa onde vi vultos e escutava vozes conversando, depois de um tempo descobrimos que lá aconteceu um assassinato.</p>
A27	<p>1 – Sim, e dá muito medo.</p> <p>2 – Sim, “Pânico na floresta”.</p> <p>3 – Sim, na hora de ir dormir.</p> <p>4 – Sim, as vós dizem que se um gato preto aparecer para você é sinal que vai acontecer alguma coisa com você.</p> <p>5 – Escutava muito barulho, tinha muito medo.</p>
A28	<p>1 – Sim.</p> <p>2 – Sim, história do gato preto.</p> <p>3 – Sim.</p> <p>4 – Sim.</p> <p>5 – Sim, um espírito.</p>
A29	<p>1 – Sim.</p> <p>2 – Sim. “Loira do banheiro”, “IT (a coisa)”, “Samara” (Referência a personagem do filme de terror “O chamado”).</p> <p>3 – Mais ou menos.</p> <p>4 – Não.</p>

5 – Eu já ouvi arranhando na janela e eu fiquei com medo. Foi na hora que eu estava assistindo um filme de terror.
--

Na atividade proposta intitulada “Pré-leitura” foram respondidos um questionário. Na primeira questão da atividade foi perguntado: “Você já ouviu alguma história ou assistiu algum filme de terror?”

Nas respostas dos 27 alunos presentes foi encontrado um percentual de 92,59% da turma respondeu que “sim”, já assistiu ou ouviu alguma história de terror; e, 7,41% da turma respondeu que não assistiu ou ouviu alguma história de terror.

Esse percentual demonstra a inclinação desta faixa etária a buscar esse tipo de gênero, seja por meio de literatura, documentários ou filmes. Como já foi apontado acima, a escolha deste gênero se deu pela capacidade de promover nos adolescentes sensações e emoções desconhecidas, além de ser um propulsor de socialização, como apontou Scalco (2015).

Na segunda pergunta: “Você gosta de histórias de terror? Escreva o nome de uma que você gosta?”.

Nessa questão, 70,37% dos alunos responderam que que gostam de histórias ou filme de terror, corroborando ainda mais com as afirmações acima (SCALCO, 2015); e, 14,81% dos alunos responderam que não gostam de ouvir ou assistir filme de terror e de igual percentual, outros 14,81% dos alunos, responderam que depende do filme “mais ou menos”.

Assim, considera-se que este gênero não parece estar descartado pelos adolescentes que tendem a desenvolver relações baseadas na aprovação do grupo. Elevando assim o percentual para 85% que aderem obras do gênero de terror nesta idade.

Na questão: “Você sente medo quando alguém conta uma história de terror?” 22,22% dos alunos responderam que sentem medo ao ouvir ou assistir histórias de terror, 51,85% dos alunos responderam que não sentem medo ao ouvir ou assistir histórias de terror e 25,93% dos alunos disseram que “mais ou menos”, ou seja, depende da história ou filme.

Alguns alunos estabelecem um certo padrão subjetivo para nivelar as obras de gênero de terror, e ressaltam que só sentem algum tipo de medo se considerarem

“pesado”, como apontado por A10: “Só quando o filme é muito pesado, mas dificilmente”. Ou ainda A19 e A26: “Depende da história”.

A próxima pergunta, buscou compreender como os adolescentes traziam consigo o imaginário da figura do “gato preto”, já que por muitos anos essas figuras místicas eram associadas às questões de bruxaria ou de mau agouro, como lembrado por A7: “Sim, que eram bruxas e se transformavam em animais”.

Assim foi questionando: “Você já ouviu falar de alguma história de gatos? Especialmente gatos pretos?” 55,56% dos alunos escreveram que já ouviram falar histórias de gatos pretos e 44,44% dos alunos escreveram não terem ouvido histórias sobre gatos.

Assim, mais uma vez a relação do gato preto ao azar e bruxaria parece estar associado a algumas concepções mais antigas, histórias ligadas a bruxaria e magia negra, bem como, serem trazidas de gerações em gerações, como relembra A 26: “Sim, vi de dar azar até ser usado em rituais”, e A27: “Sim, as vós dizem que se um gato preto aparecer para você é sinal que vai acontecer alguma coisa com você”.

Essa constatação ressalta algo interessante com relação a construção dos símbolos pessoais, já que as crianças que apontaram reconhecer ou relacionar a figura do gato preto a algo maléfico pareciam trazer influências de seus ancestrais diretos. Já as crianças que parecem adotar novos padrões familiares, ou mesmo, usufruir apenas de informações cotidianas parecem não estabelecer qualquer sentido ou compreensão de que o gato preto possa aludir a uma história de terror.

Buscando estabelecer uma relação de proximidade com o que as crianças apontam ou consideram como aterrorizante ou medonho, realizou-se a seguinte questão: “Você vivenciou alguma coisa aterrorizante que o deixou com medo? Escreva o que aconteceu”.

Por fim, na questão de número cinco, apontou que 62,96% dos alunos vivenciaram alguma coisa aterrorizante que os deixaram com medo e 37,04% dos alunos escreveram que não vivenciaram nada aterrorizante.

Nota-se que a maioria dos adolescentes que relataram sentir medo associaram o medo a algo que não está no mundo material, ou seja, que provém do desconhecido. Como podemos observar:

A3: Minhas portas e janelas sempre amanheciam abertas, mesmo depois de trancadas, isso no quarto que a minha bisavó morreu.

A5: Sim, aconteceu que eu estava indo na casa de uma amiga acompanhada de outra amiga, aí do nada um homem faz um barulho estranho para nós e saímos correndo gritando.

A9: Sim, quando eu estava sozinha e a boneca da minha irmã caiu e fez muito barulho.

A10: Sim. Quando eu estava assistindo e o armário ficou fazendo barulho.

A14: Sim, eu fui meia noite no cemitério com meus primos por conta do hotel da nossa família fica na frente aí nós tivemos que passar por lá.

A16: Sim, as luzes da minha casa começaram a piscar do nada.

A18: Sim. Não foi extremamente aterrorizante, mas eu estava com medo no dia: era época de alugar filmes, a minha mãe aluga (o sapo de crepúsculo), eu assisti com ela, daí um amigo disse que se uma criança assisti crepúsculo, uma bruxa vem buscar, no mesmo dia eu fui pra casa do meu pai, daí no meio da noite eu acordei pra ir no banheiro e quando eu estava na sala eu vi uma figura com um manto e uma coisa na mão, tipo a “Morte” eu me assustei muito, eu tinha uns 4 anos eu acho.

A26: Bom, quando eu era menor, morava em uma casa onde vi vultos e escutava vozes conversando, depois de um tempo descobrimos que lá aconteceu um assassinato.

A27: Escutava muito barulho, tinha muito medo.

A28: Sim, um espírito.

A29: Eu já ouvi arranhando na janela e eu fiquei com medo. Foi na hora que eu estava assistindo um filme de terror.

Apenas 3 relataram sentir medo de acordo com uma situação real que vivenciaram: A4: “Lacraia... fui mordido várias vezes por uma lacraia enquanto dormia”; A13: “Um acidente com uma moto”; A19: “Sim, uma vez eu estava na casa da minha bisavó e a minha mãe passou por cima de uma cobra e eu estava logo atrás e quando eu ia passar para dentro de casa a cobra se mexeu, eu fiquei com muito medo e assustada”.

Portanto, é possível compreender que na fase da adolescência a maioria dos alunos gostam de assistir ou ouvir histórias de terror, assim, como aludi Silva (2012) o professor precisa ter o cuidado na inserção das literaturas, pois, o aluno pode começar a sentir o gosto pela leitura através da literatura de massa e não descartar essas vivências

literárias, de forma que, essas práticas leitoras pode ser o elo para leituras atuais e futuras e assim o desejo de ler pode tornar-se rotina.

Dessa forma, Silva (2012, p. 8) afirma que: “O professor, então, surge como alguém que expandirá os horizontes de leitura dos alunos, fazendo-o atentar para a característica intrínseca a todo texto literário: a subversão do código linguístico impulsionada por um intuito estético”.

#### **4.7 Leitura do conto “O gato preto” de Edgar Allan Poe**

Foi entregue aos alunos o conto “O gato preto” em folha impressa e em um primeiro momento foi iniciado uma dispersão devido a quantidade de páginas do conto, ao contrário do primeiro dia.

Como tínhamos pouco tempo, propus que lêssemos o conto juntos, cada aluno então leu uma parte da história, e todos ficaram muito concentrados com o desenrolar do conto, ao final, os alunos ficaram espantados e soltaram em voz alta: “Caramba” (A29) e outros ainda falaram: “Eita pega” (A18) devido o conto acabar com a esposa do narrador cimentada na parede da casa.

O aluno (A12) chocado exclamou colocando a mão na boca: “professora, ele matou a esposa dele! O cenário de espanto manifestado pela classe nos levou a considerar que embora os adolescentes tendem a buscar nesse tipo de literatura novas emoções, ainda parecem chocar-se ao interagir com as sensações que lhes parecem anormais no sentido de realidade possível de ser vivenciada; ou seja, até o momento que os fatos parecem imaginários, não fazendo parte da realidade do cotidiano, os alunos tendem a aceitar bem, no entanto, quando trazem uma perversidade passível se ser vivenciada parece chocar.

Esse contexto foi trabalhado por Scalco (2015), o qual aponta que de maneira moderada esse tipo de literatura tende a beneficiar os adolescentes através da provocação do pensamento e posicionamento crítico de assuntos que vão contra a regra de conduta considerada ideal, ou ainda, que vão de encontro com seus respectivos valores pessoais, fazendo-os a pensar de maneira crítica sobre condutas morais e éticas, ou ainda, sobre o legal e o ilegal.

Após finalizarmos a leitura, demos início a interpretação.

#### 4.8 Interpretação do conto “O gato preto” de Edgar Allan Poe

Após a leitura do conto, fizemos uma roda de conversa, onde os alunos foram instigados a preencherem as lacunas existentes no conto, perguntei inicialmente se os alunos acreditavam que o narrador estava arrependido pelos crimes cometidos, e todos foram unânimes ao dizer que sim.

Em seguida perguntei sobre o lugar que eles achavam que o narrador estava enquanto contava a história, e alguns disseram ser na cadeia, pois no final do conto a polícia estava no local que foi encontrado o cadáver da esposa do narrador.

Na sequência, instiguei os alunos a falarem do motivo que o narrador mudou tanto com os animais, sendo que inicialmente ele parecia gostar de todos os animais, inclusive apontando o gato como seu amigo.

O aluno (A3) então disse que a bebida muda as pessoas e que podem deixar as pessoas mais agressivas, o aluno (A6) discordou, e afirmou que ele estava com um encosto (espírito) que deixava-o com muita raiva.

Ao relatar sobre o evento na casa do narrador que pega fogo e aparece a imagem do gato com a corda no pescoço desenhado na parede, foi questionado o que eles achavam que aquilo significava: uns disseram não saber, outros disseram ser um aviso que o gato iria voltar.

Aproveitei o ensejo para indagar sobre o que os alunos achavam do outro gato que o narrador levou para casa, e o fato dele possuir uma mancha branca disforme no peito, que ao olhar com atenção parecia o desenho de uma forca:

O aluno (A9) disse que era o Plutão<sup>2</sup> que veio se vingar do narrador pelos crimes cometidos e todos os outros alunos concordaram se tratar de vingança, foi relatado então que como está escrito no conto, o narrador ficou receoso com o gato, acreditando realmente ser Plutão, disse ainda que com o passar do tempo o narrador voltou a mostrar a face maquiavélica não se importando mais com o segundo gato ou o que ele representava, queria somente se ver livre dele, com isso, o homem pega um machado com o intuito de matar o animal, mas impedido pela esposa, devolve nela a machadada no pescoço, matando-a sem um mísero remorso, os alunos então disseram que o homem era muito macabro, um dos alunos levantou a teoria de se tratar de uma entidade do mal, o outro disse que ele sempre foi malvado.

---

<sup>2</sup> Plutão trata-se do nome do primeiro gato que aparece no conto

Por fim, relatou-se sobre o fato da série de torturas do narrador ter terminado quando os policiais estavam na cada e o gato miou, e por esse motivo acharam o corpo da esposa do homem, na parede cimentada junto com o gato, e ainda, o fato que o narrador não se deu conta ter emparedado o gato junto.

Os alunos então afirmaram que o segundo gato era Plutão, que voltou somente para se vingar do homem, para que ele pagasse por todos os crimes cometidos.

Na sequência, foi realizada a aproximação dos dois contos, para que os alunos tivessem a oportunidade de realizar um processo de intertextualidade.

#### **4.9 Intertextualidade dos contos**

A intertextualidade dos contos seria uma terceira aula, porém, devido a uma avaliação do governo, a aula teve que ser cancelada, já que a professora regente apontou que continuar com os conteúdos da apostila era de maior prioridade do que a atividade que estava sendo apresentada aos alunos.

Esse cenário, mesmo de início causando certo desânimo no processo de pesquisa, acabou por trazer uma realidade anteriormente já apontada pela literatura, e que inclusive serviu como uma de nossas justificativas para produzir esse estudo, ou seja, o fato dos professores preconizam o conteudismo devido a busca de atender os padrões métricos, deixando o letramento literário para segundo ou nenhum plano.

Por outro lado, os professores se veem obrigados a seguir uma agenda ampla de conteúdo para atender as demandas governamentais que não estão trabalhando na construção de um sujeito que tenha capacidade de pensamento crítico, ou ainda estratégico, como é a proposta do letramento literário e da promoção de um leitor crítico.

Tal afirmativa pode ser embasada através das próprias respostas dos alunos no decorrer deste estudo, as quais apresentaram déficits claros com relação ao domínio da língua portuguesa escrita, como observado em sala de aula, também falada. Baixo repertório de vocabulário, ou ainda, limitação de respostas complexas.

Nota-se ainda, que estes alunos são alunos de 13 e 14 anos, pertencentes ao último ano do ensino fundamental, ou seja, pela proposta de educação deveriam ser capazes de desenvolver uma atividade como essa com pleno domínio e raciocínio.

Porém, o cenário vivenciado, onde os encontros que deveriam ocorrer esse letramento, foram sendo reduzidos gradativamente até chegarem apenas a dois encontros, sob o mesmo pretexto, de que “cumprir a agenda de conteúdo” é mais importante do que

se trabalhar com literatura, traduz o contexto que a educação, especialmente a educação pública ocorre no Brasil.

Aqui, discorre-se, portanto, em uma crítica direta não só a nossa grade curricular, ou ainda, na condução das políticas, mas também, no reflexo e responsabilidade que o próprio professor deve possuir ao colocar-se na frente de uma sala de aula sob responsabilidade de preparar indivíduos para a vida.

É importante a consciência de que o aluno que se encontra nesta fase escolar, passará apenas mais 3 anos até se formar no ensino médio. No entanto, as atividades desenvolvidas demonstram claramente que estes alunos não possuem sequer as habilidades e competências básicas para compreender um texto e ainda apresentam uma considerável limitação de imaginação nas respostas. O que evidencia uma dicotomia entre o que é proposto no conteúdo governamental e o que de fato está sendo resultante deste estudo.

O contexto que vem abaixo, expõe mais uma vez tais afirmativas, pois uma das alternativas para que o estudo fosse concluído foi utilizar o restante do segundo dia para explicar a atividade final que deveria ocorrer no dia seguinte e solicitar que os alunos fizessem em casa.

Assim foi feito! Usando o pouco tempo restante do segundo dia, ainda em roda de conversa foi perguntado aos alunos: o que o conto “O gato” de Tavares e o conto “O gato preto” de Poe têm em comum, eles então pensaram um pouco e disseram que nos dois contos tinham gatos.

A aluna (A3) então disse que no primeiro conto trabalhado a cabeça do gato era preta, já no segundo conto o gato também era preto. Parabenizei a aluna como forma de incentivo.

Continuei provocando a imaginação, e argui a turma se o único fator incomum entre os dois textos eram os gatos pretos. Não havendo respostas, iniciei o uso de gatilhos que pudessem promover maior interação e compreensão por parte dos alunos. Perguntei então se eles lembravam se os textos tinham narradores, eles disseram que sim. No entanto, os alunos não foram capazes de contribuir com mais nenhum posicionamento.

Mais uma vez foi necessária uma intervenção, assim questionei sobre como eram os narradores, demonstrando os caminhos, se esses narradores participaram da história ou se eram narradores que pareciam em terceira pessoa. Os alunos então responderam que os narradores participaram efetivamente da história.

Ainda no modo interrogatório, perguntei se os narradores tinham algo em comum, e alguns alunos disseram que não, pois o primeiro narrador não era malvado já outros alunos disseram que não tinha como saber porque o primeiro narrador levou os convidados na cozinha e não saberia o que aconteceria depois.

Dentro destas colocações é importante ressaltar que não houve na classe nenhuma interposição desta compreensão. Todos os alunos compreenderam que o narrador estava direcionando os convidados para a cozinha. Porém, nota-se a incompreensão coletiva do grupo do texto lido, pois na verdade o narrador deste conto apesar de fazer parte do contexto, como amigo do anfitrião da casa, na verdade não é o responsável por direcionar os convidados à cozinha.

De acordo com o conto, esse contexto é justamente a composição de todos os cenários de estranheza que se encontravam no ambiente “de confraternização” que estava se dando naquela casa e a história faz parte da composição de pensamentos, possibilidades e busca de compreensão por parte de um dos convidados, esse sim, era o narrador.

Aqui se demonstra mais uma vez a limitação dos alunos em compreender o texto lido, ou seja, mesmo que o texto tenha sido lido individualmente e depois explicado e ainda, debatido entre a classe, a inexperiência e falta de preparação destes alunos, os levaram a tomar uma leitura coletiva errônea, diferente do que estava sendo apresentado.

Essa falta de compreensão ainda continuou com alguns apontamentos e julgamentos como: “os dois narradores são psicopatas”, demonstrando nos alunos tanto a incapacidade de reflexão ou pensamento crítico com profundidade, quanto o caráter de julgamentos deterministas sem que se haja base ou compreensão do fato.

Embora esse ponto fosse importante para ser trabalhado em sala de aula, demonstrando não apenas os pormenores do texto que de certa forma foram escapados dos alunos, quanto a necessidade de se olhar um texto de forma mais profunda e reflexiva, devido ao tempo escasso não foi possível, pedindo apenas, que os alunos levassem a última atividade para casa, na qual fariam uma redação tendo como personagem principal o “gato preto”.

#### Enunciado

Pense agora, nos dois contos que você leu...

Você escreverá um texto cujo o “gato preto” seja o personagem principal da sua história. Lembre-se, não poupe nos detalhes, eles farão a grande diferença no seu texto.

Infelizmente, apenas quatro dos alunos voltaram com as atividades. Mesmo esse número afetando a pesquisa aqui realizada, foi possível através destes quatro relatos realizar mais alguns apontamentos críticos.

As produções foram organizadas em um quadro para melhor compreensão e análise:

Aluno	Produção textual
A5	<p style="text-align: center;"><b>Fracasso como gato preto</b></p> <p>Já fui maltratado, jogado, adotado e devolvido, um fracasso para os gatos, e uma bigorna de azar para os humanos. Hoje estou em uma doação de gatos, vejo todos meus parceiros indo em bora, branco, malhado, laranja, misto...</p> <p>Não fui adotado por muito tempo por ter uma “energia negativa”, “azar”, “cor preta das trevas”, “imagem do demônio”. Estava com um ódio enorme dos seres humanos... até que fui adotado por uma mulher negra. Fiquei com receio no começo por medo de maus tratos, já que os últimos donos foram um pouco infelizes comigo. Quando cheguei em sua casa, senti uma coisa jamais sentida antes, era tudo tão organizado para minha espera... Depois de 3 meses minha dona se tornou minha melhor amiga, e me fez mudar meu pensamento sobre os seres humanos e de que todos não são iguais. Minha dona fala tão bem de mim para as visitas, que faz eu me envergonhar, ela fala que eu sou um amor de gato, que a protege, e que eu sou tranquilo. Um tempo se passou e minha dona se casou e teve um filho e parou de me dar tanta atenção como antes, eu entendo, mas fico desapontado. Seu marido não gosta de mim, ele fala a ela me por de volta a doação, mas ela se recusa, fiquei feliz em saber que ela não vai me devolver tão fácil. Seu marido colocou veneno na minha comida, e como previsto, eu comi, sem saber o que era aquilo de diferente em minha comida, comecei a sentir muitas contrações e muitas dores em meu corpo, quando minha dona chegou ela veio direto me socorrer... mas infelizmente não aguentei. Ela se divorciou de seu marido e conseguiu a guarda de seu filho.</p> <p>Vejo ela ganhando uma vida perfeita mesmo de longe. Entre minhas 7 vidas a minha melhor vida foi essa última, em que me senti muito amado.</p>

A7	<p style="text-align: center;"><b>O Gato Preto</b></p> <p>Um gato preto estava em um abrigo para ser adotado. Ele já estava desanimado, pois via todos os seus colegas do abrigo sendo adotado menos ele. Certo dia, ele ouviu um funcionário do abrigo falando que ninguém queria adotar ele, porque as pessoas acreditavam que os gatos pretos eram bruxas que se transformavam em animais. Muito triste após ter ouvido isso, o gato decidiu fugir do abrigo, pois já tinha perdido a esperança de ser adotado.</p> <p>Já nas ruas ele sofria muito para conseguir alimento, pois quando ele chegava perto as pessoas começavam a se afastar.</p> <p>Em uma noite ele viu umas igrejas bem grande, até parecia um palácio ele decidiu se aproximar, para tentar conseguir um alimento. Ao se aproximar ele se depara com o padre e começa a miar, o padre quando viu o gato bastante desnutrido decide levar até sua casa para alimenta-lo.</p> <p>Depois do gato ter se alimentado o padre adotou ele, pois viu que ele aparentava ser um animal abandonado e indefeso.</p> <p>No dia seguinte o padre comprou vários brinquedos e uma casinha para seu novo gato. Eles começaram a brincar e se tornaram grandes amigos.</p>
A14	<p style="text-align: center;"><b>Sem título</b></p> <p>Bom um Belo dia eu tava deitado na minha rede, como eu faz todos os dias, só que aquele dia não tava sendo tão normal. Eu de longe avistei um carro, dele se via uma Bola preta sendo lançada para fora dele, e era um gato. Eu estava ransioso, pela a forma que ele foi descartado. mas resolvia pegalo e criar ele. Após ums três anos com ele, persebi que cada dia amava ele, mas em um momento das nossas vidas eu tive que me despedi dele. Sim ele veio a falecer. Após esse evento fui normalmente voltando a minha vida normalmente. mas eventos paranormais. Eu conecei a notar barulhos no telhado. mas por conta de eu ser uma pessoa bem racional nen liguei. mas após dos longos meses comecei a fica com medo. Bom um dia rezolvi ficar no telhado para ver o que éra aqueles barulhos. foi então que eu, o avistei era o meu gato preto, ele tinha voltado dá sua sesta vida para mim.</p>
A23	<p style="text-align: center;"><b>Sem título</b></p>

<p>Era uma vez um gato preto que vagava livremente na rua, pois seu dono avia deixado ele para traz, em uma tarde com sol de 40C° em uma praia. Ele tinha visto seu dono, Ele foi alegremente para ver seu dono, chegando lá seu dono pegou e amarrou ele pelo pescoço e colocou em uma arvore e la batia no gato preto, depois de muinto tempo, o gato tinha reencarnado e queria fazer o mesmo com o seu dono e assim o gato fez amarrou seu dono em uma árvore e lhe arranhou todo com suas garras afiadas.</p>
--

A intertextualidade produzida pelo A5, nos remete a manifestação da criança possivelmente enfrentar um problema familiar que afete sua autoestima e conseqüentemente reproduzir esse cenário no texto. De acordo com Freddo (2004, p.67): “A experiência familiar permite ou não que a criança desenvolva um processo de aprendizagem e adquira conseqüentemente, um conjunto de experiências que vai utilizar no exterior, em situações que exigem que assuma um papel e estatutos semelhantes”.

Desta forma, quando A5 se insere na história como sendo o próprio gato, que então assume papel de personagem principal e narra a história a partir de seus olhares, inclusive, nomeando seus diversos sentimentos, parece demonstrar o quanto o aluno se inseriu ao trabalhar a intertextualidade se apropriou da história misturando não só o enredo dos dois contos, mas também, de sua própria experiência.

Assim, o papel que o contexto familiar exerce na vida acadêmica acaba por evidenciar-se como sendo cada vez mais essencial.

De acordo com Osório (1996, p. 82):

Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e à escola instruí-los, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência. Talvez essa seja uma concepção por demais simplista para equacionar as relações entre a família e a escola em nossos dias, mas qualquer avanço na discussão de até onde vai o papel da família e onde começa

o da escola nos conduziria a outro patamar de considerações que extrapolam os limites da contestação à pergunta formulada.

De forma complementar, e até mesmo contraditória, cabe salientar que se a família não atua dentro deste universo incentivador, o aluno se sentirá desamparado, e nesse exercício do letramento literário, tende a expressar-se de forma a confundir os sentidos operacionais da própria intertextualidade.

Freddo (2004, p.56) ainda explica que:

Apego, família e educação constituem os pilares sobre os quais a criança configura sua estrutura emocional, bem como características e peculiaridades importantes de sua personalidade e de seu modo pessoal de estar no mundo. É muito provável que se de certa continuidade entre o apego, o estilo educativo e as estruturas que caracterizam as respectivas famílias. Isso quer dizer que o modo como se configuram as estruturas familiares possivelmente depende do estilo de apego existente entre pais e filhos e do modo como a criança e o adulto se relacionam.

O reflexo que a família apresenta no comportamento, tende não só a evidenciar-se no contexto escolar, como ainda, fazer com que esses exercícios disponibilizados do letramento literário possam ser usados como ferramenta estratégica de professores e demais atores da educação para uma atuação mais específica e direcionada no contexto do adolescente.

A falta de respostas, bem como de frequência, trazem à tona outros desafios que os professores, coordenadores e diretores devem enfrentar, ou seja, a questão das frequências ao ambiente de ensino e aprendizagem:

A escola precisa tornar-se sensível às histórias familiares de seus alunos, para de forma responsável, juntamente com os pais, buscar a resolução para as dificuldades cotidianas e, assim, propiciar a criança a conquista de sua autoconfiança, que lhe oportunizará, o sucesso social no futuro. (FREDDO, 2004, p.171)

Na medida que os alunos vão desdobrando-se neste processo de intertextualidade, tornam possíveis análises e investigações muito mais abrangentes do que inicialmente parece ser, pois o que inicialmente aparentava ser um processo de apenas de letramento literário, acabou por desnudar outros problemas educacionais que podem ser considerados sérios, tanto da construção e impacto do ambiente familiar, quanto do psicológico dos alunos, quanto aos resultados do ensino ofertado no ambiente escolar.

Esse contexto, traz à tona a comprovação de que Cosson (2022) está correto ao afirmar que o desaparecimento dos textos literários e da própria alfabetização literária acabam por se apresentar como uma sequência de erros educacionais, a maioria exercido pela indução da educação em se preocupar apenas com métricas e conteúdos que possam subsidiar as instituições de controle. De acordo com Cosson (2022, p. 13).

O desaparecimento ou mais precisamente o estreitamento do espaço da literatura na escola pode ser comprovado por vários indícios. Um deles são os próprios livros didáticos que, se antes continham fragmentos de textos literários, hoje são constituídos por textos os mais diversos. As antologias dos livros didáticos de Língua Portuguesa, espaço totalmente destinado à literatura na escola, são fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao largo da literatura. No melhor dos casos, os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem, pôsteres publicitários, bulas de remédio e textos jornalísticos que são esmagadora maioria. Essa nova organização do livro didático está de acordo com as teorias mais recentes do ensino de língua, as quais pressupõem que o leitor competente é formado por meio do contato com textos de uso social variado. Além disso, tendem a considerar que o texto literário, por seu caráter artístico, não apresenta regularidade necessária para servir de modelo ou exemplo para o ensino da escrita, logo devendo ceder lugar a outros tipos de texto que apresentem tais características.

As consequências deste cenário são cada vez mais profundas, explicando problemas sérios que envolvem a base da educação, como por exemplo o analfabetismo funcional, pois, como evidenciado, praticamente todos os alunos não apenas tiveram dificuldades na leitura e interpretação, como não souberam avaliar o contexto da história, ao afirmar que no segundo conto, o convidado era o personagem principal, ou ainda na apresentação da inabilidade de construção textual e, por fim, a apresentação de um domínio de escrita totalmente insatisfatória para este nível escolar e idade.

De acordo com Matos, Matos e Alves (2021, p. 575):

[...] analfabetismo funcional, é caracterizado, quando os alunos escolarizados ainda apresentam dificuldades em buscar, avaliar e organizar informações de modo a aprender, resolver problemas e tomar decisões para a vida. As resultantes desse fator têm gerado a limitação social e intelectual de grande parte da população, e gerado sérios problemas para o desenvolvimento educacional no Brasil.

Essas evidências, nos trazem ainda os paradoxos e dicotomias existentes na efetividade do processo de se educar e nas reais efetividades deste processo. A emergência de se repensar nas práticas educativas dentro de um contexto prático emerge-se então, em um ambiente de confluência entre o conteúdo ofertado, suas necessidades dentro da sociedade, e conseqüentemente sua efetividade para emancipação do sujeito, como era preconizado por Vygotsky (1896-1934) ou Freire (1921-1997).

O letramento literário surge então como alternativa para promoção de um ensino que preconize a formação de sujeitos críticos e reflexivos, colocando-se como uma via alternativa para que tanto os educadores quanto os responsáveis possam compreender os desdobramentos e ambientes que envolvem a educação.

De acordo com Cosson (2006, p. 12):

[...] o letramento literário (...) busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo.

Os benefícios então que são construídos através do letramento literário constituem-se talvez como evidência de que esta metodologia possa servir como propulsora de uma outra forma de se pensar o ensino. Cosson (2006, p. 30) defende que:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Dentro deste contexto, além de concordar-se com Cosson (2006), defende-se mais uma vez, a necessidade dos professores, das escolas, e do próprio sistema educacional adotarem o letramento literário, e usá-lo como ferramenta de ensino, formação de sujeitos críticos, compreendendo seus potenciais subjetivos no acompanhamento dos alunos, e, de suas dificuldades enfrentadas; não apenas para tomada de ações e criação de políticas públicas, mas também, como uma forma de humanização de um ensino que se sensibilize na adoção de práticas que possam amparar de forma efetiva as crianças e os adolescentes, e, que busque promover indivíduos que possam galgar por si o processo de conquistas, sendo um dos pilares da constante busca pela desigualdade social existente no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso ao Programa de Mestrado surgiu pela busca não apenas do aprimoramento pessoal, mas principalmente pela necessidade de compreender mecanismos que pudessem servir de forma pragmática para efetivação de uma educação que proporcione a criação de sujeitos críticos e capazes de se emanciparem, especialmente aqueles que se encontram em condição de desfavorecimento socioeconômico.

A metodologia de Cosson no processo de letramento literário apresentou-se inicialmente como uma metodologia para introduzir os alunos nesta prática. No entanto, no decorrer da implementação surgiram várias situações que evidenciaram problemas que vão muito além do conhecimento das práticas literárias, mas que fazem parte da estrutura de ensino brasileiro, demonstrando uma estrutura de ensino muito mais voltada ao cumprimento de metas e conteúdos governamentais do que no desenvolvimento de um aluno que encontre no ambiente escolar ferramentas para se emancipar.

As principais limitações encontradas no desenvolvimento deste estudo foram: a) a diminuição do tempo de aplicação devido ao cumprimento das exigências para realização da Prova Brasil, b) a falta de frequência dos alunos; c) Analfabetismo Funcional; d) Falta de retorno das atividades; e) Falta de comprometimento possivelmente associado a falta de acompanhamento dos pais.

Nota-se que os alunos que participaram da pesquisa eram pertencentes ao último ano do ciclo do Ensino Fundamental I, com idade entre 13 e 14 anos. De acordo com a BNCC e com as diversas outras diretrizes curriculares, as capacidades dos alunos deste contexto deveriam estar muito além destes problemas apresentados.

Desta forma, o letramento literário pode ser apontado como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do aluno, porém, que deve ser adotado muito antes do período em que estes alunos estavam, logo nos primeiros anos, de preferência de forma concomitante à alfabetização.

Mesmo assim, com apenas dois dias de atividades, foi possível observar o potencial que a metodologia proposta por Rildo Cosson possui no letramento literário. Lembra-se que no primeiro dia de atividade os alunos mostraram resistência, desmotivação e, até mesmo momentos de indisciplina e sarcasmo, especialmente pelo fato das atividades serem desenvolvidas por uma professora desconhecida e não identificarem qualquer benefício em suas notas.

No entanto, na medida em que os contos foram sendo apresentados e os recursos visuais e auditivos motivacionais foram acontecendo, os alunos não apenas se motivaram, mas se mostraram participativos na sala de aula.

Um aspecto importante a ser evidenciado, é o fato dos alunos terem se motivado especialmente quando souberam que os textos trabalhados tratavam-se de contos, com poucas páginas, levando-os até mesmo a um momento de confraternização. Tal comportamento, evidencia que pessoas que não desenvolvem o hábito da leitura, ou não possuem contato com livros, tendem a rejeitar quaisquer tipos de textos que acreditem ser longos ou complexos.

Assim, uma das contribuições que este estudo pode fornecer é a proposta de introdução ao Letramento Literário ser realizada com contos. Estes contos, por sua vez, devem atender a idade e um contexto que se torne agradável por parte do aluno.

Apesar da literatura apontar a metodologia de Rildo Cosson como sendo efetiva para o processo de letramento literário, bem como, durante nossa pesquisa apresentar evidências de seu potencial, neste estudo não é possível dizer que houve letramento literário, pois como já foi demonstrado, para que haja o letramento literário, é necessário que se invista tempo, e que seja realizado a promoção de diversos momentos, até que se torne um hábito na vida dos estudantes.

Além disso, é importante mencionar que quanto antes esse processo ocorrer, melhor será o aproveitamento do aluno, evitando que cenários de analfabetismo funcional se perpetuem, e conseqüentemente, as diferenças socioeconômicas continuem.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. **A formação do leitor**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica. Caderno de Formação do professor, 2001.
- ALVES, A.C.M. **Práticas de Letramento Literário no Ensino Fundamental: leitura e interpretação de *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna**. Universidade Estadual da Paraíba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2019.
- ANDRADE, E.C.S. **A representação da velhice em contos de Luiz Vilela: Uma perspectiva de Letramento Literário**. Universidade Estadual da Paraíba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2023.
- BRASIL. ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990.
- BARBOSA, L.L.L. **O Samba e o Rap como espaços de palavrização afrodescendente**. Universidade Estadual da Paraíba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2018.
- BARROS, S.B.A. **Professores de ciências atuantes no 9º ano do Ensino Fundamental: Análise de alguns problemas relativos a esse ciclo de estudo**. V Congresso Internacional das Licenciaturas. Cointer PDVL, 2018. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/oldfiles/ppgbioagro/docs/2013/diretrizes\\_para\\_elaboracao\\_dissertacao\\_ppgbioagro.pdf](http://portal.unemat.br/media/oldfiles/ppgbioagro/docs/2013/diretrizes_para_elaboracao_dissertacao_ppgbioagro.pdf). Acesso em fevereiro de 2023.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
- BERTRAND, D. **Caminhos da Semiótica Literária**. Trad. Grupo CASA. São Paulo: EDUSC, 2003.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CAETANO, M. **Literatura e Inovação: o caso dos contos experimentais**. Editora Jardim das Letras. 2019.
- CANDIDO, A. **Textos de intervenção: Seleção, apresentações e notas de Vinicius Dantas**. Duas Cidades: Editora 34, 2002.
- CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária**. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CANDIDO, A. **A Literatura e a Formação do Homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

CAMPOS, L.M. **“O gato preto” de Poe: uma nova visão para um clássico.** Rev. Let., São Paulo, v.55, n.2, p.99-116, jul./dez. 2015.

CESERANI, R. **O fantástico.** Tradução de Nilton Cezar Tridapalli. Curitiba: Ed. UFPR, 2006

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

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

CORDEIRO, J. S. M.; SANTOS, L. S. **A Formação do Leitor Literário: do real ao possível.** Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 145-158, 2019.

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

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** 1. ed., 6ª impressão. São Paulo: Contexto, 2022.

COSENZA, M. M. **Desenvolvimento psicológico e social do adolescente.** São Paulo: Editora Casa do Psicólogo. 2021.

CRUSIE, J. **Personagens Planos: Por Que Eles Não Funcionam.** Editora do Autor. 2002.

DENDASCK, C.V; et al. **Reflexões sobre a dicotomia dos efeitos das instituições reguladoras do conhecimento.** São Paulo: Ed. CPDT, 2023.

DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos.** EDUFBA. Salvador. 2011.

FERREIRA, C. A.; RODRIGUES, R. T. **Nas fronteiras entre razão e desrazão: Uma leitura de “O Gato Preto” de Edgar Allan Poe.** Revista Criação & Crítica, [S. l.], n. 13, p. 34-41, 2014.

FERREIRA, T.C.S. **O Ensino de Literatura e a formação de leitores numa escola pública de Uberaba.** Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2016.

FONA, A.S. **A poesia em sala de aula no segundo segmento do Ensino Fundamental: Uma prática em busca do letramento literário.** Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2016.

FREDDO, T. M. **O ingresso do filho na escola: o polimento dos espelhos dos pais.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.

GENETTE, G. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Ed. Viva voz. Traduzido por Braga et. al. Belo Horizonte, 2010.

GREGORIN FILHO, J.N. **Adolescência e literatura: entre textos, contextos e pretextos**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, 2016.

HERON, J. **A pesquisa-ação como metodologia para a transformação social**. Revista de Sociologia, vol. 23, pp. 56-67. 2012.

HUNT, P. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, W. **O Ato da Leitura: Uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, Trad. Johannes Kretschmer, 1996, v. 1.

JAUSS, H. R. **A História da Literatura como provocação à teoria Literária**. 2. ed. Lisboa: Passagens, Trad. Tereza Cruz, 2003.

JOHNSON, J. E., Chonko, L. B., & Roskos-Ewoldsen, D. **The psychological benefits of scary stories for adolescents**. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 10(1), 1-9. 2016.

JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESPE, 2002.

KRESS, N. **Técnicas de Escrita Criativa: Desenvolvendo Personagens Redondos**. Editora do Autor. 2009.

KRUG, F. S. **A importância da leitura na formação do leitor**. Alto Uruguai: Revista de Educação do IDEAU, 2015, v. 10.

LEAL, F.J.S. **Leitura de contos das obras “Literatura em minha casa”**: Uma proposta para o 9º ano do Ensino Fundamental. Universidade Federal do Pará. Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2016.

LEWIN, K. **Action Research and Minority Problems**. Journal of Social Issues, vol. 2, pp. 34-46. 1946.

LIMA, L.C(org.). **A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. **A análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife**. Revista de Aval. Pol. Públ. Educ., 2006, v.14, n. 52, p. 397 –412.

LIMA, S.R.G.C. **Leitura do livro *chão dos simples* na sala de aula: riso e tradição regional nos contos de Manoel Onofre Júnior**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2018.

LLEDÓ, E. “**La voz de lá lectura**”, in CLIJ, Cuadernos de literatura infantil y juvenil, 1994.

MACHADO, K.K.F.; FOLMER, V.; BALK, R.S. **Uma prática de leitura contemporânea para adolescentes e jovens**. Rio Grande do Sul, 2021.

MATOS, E. M. B.; MATOS, B. S.; ALVES, F. R. V. **Analfabetismo funcional: reflexões sobre o desenvolvimento educacional no Brasil**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.6. jun. 2021. ISSN - 2675 – 337.

MELO, C. A.; SANTOS, L. A. **Letramento literário e formação do leitor: desafios e perspectivas do PROFLETRAS**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos. Modificar a forma de ensinar. A aprendizagem de ser educador**. As etapas de aprendizagem a ser docente. Educar o educador. Disponíveis em: [www.eca.usp.br/](http://www.eca.usp.br/) Acesso: dezembro/2007.

MOSLEY, W. **Constrói Personagens Redondos para uma História Completa**. Editora do Autor. 2003.

NASCIMENTO, M.S.P.P. **Uma proposta de leitura e interpretação para o 4º ciclo da EJA sobre a imagem da mulher em *Fita-verde no cabelo, nova velha estória e Herbarium***. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2017.

OLIVEIRA, R.M.F. **Letramento literário: a mulher no cordel e a conscientização sobre violência no campo**. Universidade Estadual da Paraíba. Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2019.

OSÓRIO, L. C. **Família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

PASSOS, M.; PAIVA, A.; PAULINO, G. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PETROVICH, M. E. **Narradores Autodiegéticos: Explorando a Perspectiva Interior**. Editora do Autor. 2013.

PINHEIRO, J. **O conto experimental: uma forma inovadora de contar histórias**. Revista de Literatura Contemporânea, vol. 23, pp. 50-60. 2021.

POE, E. A. **Medo Clássico: Edgar Allan Poe**. Rio de Janeiro: Darkside, 2017.

PUCHALSKI, F.B. **Literatura Juvenil e Literatura Canônica Brasileira: Entretenimento e aprendizagem na jornada do leitor adolescente**. Universidade Federal do Rio Grande Sul. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017

SANTOS, N.F. **Leitura de contos: uma experiência literária no Ensino Fundamental**. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. 2016.

SANTOS, R. C. Z. **Animalescos, o bestiário contemporâneo de Gonçalo M. Tavares.** Fólio - Revista de Letras, [S. l.], v. 10, n. 1, 2018.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A Intertextualidade.** São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SCALCO, D. **Adolescentes e histórias de suspense ou terror: uma abordagem psicológica.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2015.

SCHLINDWEIN, A. F.; SOUZA, J. B. **Os desafios da formação do leitor contemporâneo e a Literatura digital.** Campina Grande: Revista Leia Escola, v. 18, n. 2, 2018.

SILVA, D.O.O.L.F. **A contribuição da discussão sobre a importância literária no processo de formação de novos leitores.** In: Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, 2012.

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

STRAZYNSKI, J. M. **Escrita Criativa: Criando Personagens Redondos.** Editora da Universidade. 2015.

TAVARES, G. M. **Água, Cão, Cavalo, Cabeça.** Portugal: Caminho, 2006.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica.** Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2014.

VENÂNCIO. A.B. **O gênero Aforismo no Ensino Fundamental: uma proposta de leitura e escrita.** Universidade Federal da Paraíba. Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2020.

WEILAND, K.M. **Criando Personagens Com Profundidade: Evitando Personagens Planos.** Editora do Autor. 2010.

WILSON, A. **Pesquisa-ação: uma abordagem participativa para a mudança social.** Editora da Universidade. 2015.

ZAPPONE, Mirian H. Y. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas.** Revista Teoria e Prática da Educação. v. 11, n. 1, p. 46-60, jan/abr. 2008.

## APÊNDICES

### Apêndice 1- Sequência das Atividades

Sequência didática 1: Apresentação do conto “O gato”.	
<b>Quantidade de aulas</b>	<b>2 segunda e quinta</b>
<b>Materiais a serem utilizados</b>	<b>Livro: Água, cão, cavalo, cabeça; folha impressa; data show.</b>
<b>Descrição das atividades a serem desenvolvidas</b>	
<p>MOTIVAÇÃO: será uma atividade oral, pedindo para que os alunos imaginem uma situação parecida com o conto que eles irão ler. Respondendo em uma folha impressa o que eles acham que irão encontrar na cozinha dentro do tacho de comida.</p> <p>INTRODUÇÃO: os alunos terão acesso ao livro “Água, cão, cavalo, cabeça” de Gonçalo M. Tavares e conhecerão um pouco sobre o autor e suas obras.</p> <p>LEITURA: Leitura do conto “O gato”. (Folha impressa).</p> <p>INTERPRETAÇÃO: Depois da leitura do conto, os alunos serão questionados sobre o final da história e como acham que a história irá desenrolar. Depois da roda de conversa, os alunos irão escrever o final que acham que a história deve terminar, no mínimo um parágrafo. (Folha impressa)</p>	

Sequência didática 2: Apresentação do conto “O gato preto”	
<b>Quantidade de aulas</b>	<b>2 aulas segunda e quinta</b>
<b>Materiais a serem utilizados</b>	<b>Data show; livro: Medo clássico”; folha impressa.</b>
<b>Descrição das atividades a serem desenvolvidas</b>	

<p><b>MOTIVAÇÃO:</b> -Preparar uma sala ambiente, com miados de gatos.</p> <p>-Contar a turma e questioná-los das crendices/superstições conhecidas e por que delas.</p> <p>-Na lousa, a pesquisadora escreverá todas as “falas” de “crença” que os alunos abordarem.</p> <p><b>INTRODUÇÃO:</b> os alunos terão acesso ao livro “Medo clássico” de Edgar Allan Poe e conhecer um pouco sobre as obras do autor. Em seguida, os alunos responderão um questionário pré-leitura. (Folha impressa)</p> <p><b>LEITURA:</b> os alunos lerão individualmente o conto “O gato preto” de Edgar Allan Poe. (Folha impressa).</p> <p><b>INTERPRETAÇÃO:</b> em uma roda de conversa será abordado o que os alunos interpretaram do conto, direcionando-os a preencher as lacunas existentes no conto.</p>
--

<b>Sequência didática 3: A intertextualidade dos contos</b>	
<b>Quantidade de aulas</b>	<b>2 aulas</b>
<b>Materiais a serem utilizados</b>	<b>Data show; livro: Medo clássico” e Cão, cavalo, cabeça; folha impressa.</b>
<b>Descrição das atividades a serem desenvolvidas</b>	
<p><b>MOTIVAÇÃO:</b> folhas impressas de gatos pretos na parede, atrás das folhas terão frases tiradas dos dois contos, os alunos serão divididos em dois grupos e terão que acertar de qual autor é cada frase, quem acertar mais frases ganha um bombom. (Todos ganharão)</p> <p><b>INTRODUÇÃO:</b> Os alunos terão que escrever os fatos parecidos encontrados nos dois contos. (folha impressa)</p> <p><b>LEITURA:</b> Lerão para a turma o que encontraram de parecido.</p> <p><b>INTERPRETAÇÃO:</b> os alunos escreverão um texto de “terror” usando o gato preto como elemento principal.</p>	

### Apêndice II – Atividade 1

	<p>ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA <b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO</b> PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</p>	
---	---	---

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

Série/Ano: \_\_\_\_\_

Imagine que você foi convidado para uma festa... está se divertindo muito, porém, você sente um cheiro vindo da cozinha, logo, começa a sentir muita fome, cheira bem demais... nesse instante, de mansinho, você se dirige à cozinha, ao entrar na cozinha, você abre um dos tachos de comida, e, você se depara com algo inusitado.

O que acha que deve estar dentro do tacho?

---

---

---

---

---

---

---

---

### Apêndice III – (conto O gato)

	<p>ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA <b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO</b> PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</p>	
---	---	---

#### O GATO

Entro na cozinha. Uma festa animada, organizada por um amigo.

Cheira bem.

Levanto a tampa de um dos tachos e vejo a cabeça de um gato preto. Assusto-me. Fecho a tampa. Estes tipos são loucos. Não gritei e não fiz barulho. Estou sozinho na cozinha.

Aquele tacho é o único que não está ao lume, era a cabeça de um gato preto, eu vi, como é possível? Sento-me numa cadeira da cozinha. Não sei o que fazer.

Penso: se este tacho tem isto o que terão os outros? e quase faço um sorriso a pensar no absurdo: cada tacho com a cabeça de um animal.

Não pode ser!

E depois penso: só aquele tacho é que tem uma cabeça de gato, o resto são comidas normais, convidaram-me para uma festa.

Pensei depois em arroz, em massa, em carne de vaca, enojei-me.

É a cabeça de um gato preto. A cabeça de um gato preto. Os olhos pareciam no mesmo sítio, estão no mesmo sítio, mas mortos, uma cabeça de gato preto, estão loucos.

Permaneço sentado. Não me aproximei mais do fogão. Não sei o que fazer.

Na sala vão começar com leituras de poesia. Leituras de poesia. Estão loucos.

Lá de dentro chamam-me:

- Vamos começar!

É o dono da casa que me grita.

- Quero ouvir-te – diz.

A mulher dele tem uma saia curta e os joelhos vêm-se, e quando entro na sala ela sorri. Conheço os dois homens desta sala com quem ela fornicou. E o meu amigo não sabe.

Alguém que não conheço começou a ler um poema.

Depois outro e depois sou eu.

- Agora és tu.

O dono da casa agarra-me pelo cotovelo, obriga-me a levantar. A mulher dele bate palmas. Tem uma saia curta, vejo-lhe os joelhos, a coxa direita quase até às ancas, tem uma abertura na saia.

Um dia vim visitar o meu amigo e ninguém atendeu e eu subi. A porta do prédio estava aberta e existiam uns ruídos tremendos: formicação. Esperei no andar de cima, como um miúdo, e espirei quem saiu e vi os dois e conheci-o a ele. Não era o meu amigo.

Estava excitado e com vontade de tocar a campainha de novo. Agora eu!, pensava. Mas fugi do prédio depois de esperar cinco minutos no andar de cima. Tinha trinta anos, estava entusiasmado e assustado.

E sei ainda de outros que a fornicou.

Comecei, então, a ler.

*Foges a sangrar, o coração é disputado – as calças*

*são atacadas pelos cães.  
Adormeces, acordas a suar,  
Uma mulher despe-se, dobra-se sobre a tua cama,  
Encosta-te um punhal ao olho direito.  
Estavas a sonhar, diz.*

Acabo de ler. A mulher do meu amigo levanta-se, não endireitou a saia, agarra-me a cara, dá-me um beijo na testa.

- Adoro-te.

O dono da casa – meu amigo – gritou, então, ao mesmo tempo que nos puxava:

- Todos para a cozinha! Tenho uma surpresa.

E todos o seguiram, alegres, a conversar e a beber. Mas meu amigo (eu vi) não estava alegre.

### Apêndice III – Atividade 2

	<p>ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA <b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO</b> PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</p>	
--	---	--

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

Série/Ano: \_\_\_\_\_

Atividade do conto: **O gato**

Ao ler o conto “O gato” de Gonçalo M. Tavares, encontramos várias lacunas no texto, e, ao lermos as últimas linhas do conto percebemos que falta o final da história. Sendo assim, use sua imaginação e dê ao conto um final merecido. Não poupe detalhes, eles enriquecem muito a sua escrita.

---



---



---



---



---



---



---

---

4) Você já ouviu falar de alguma história de gatos? Especialmente gatos pretos?

---

---

5) Você vivenciou alguma coisa aterrorizante que o deixou com medo? Escreva o que aconteceu.

---

---

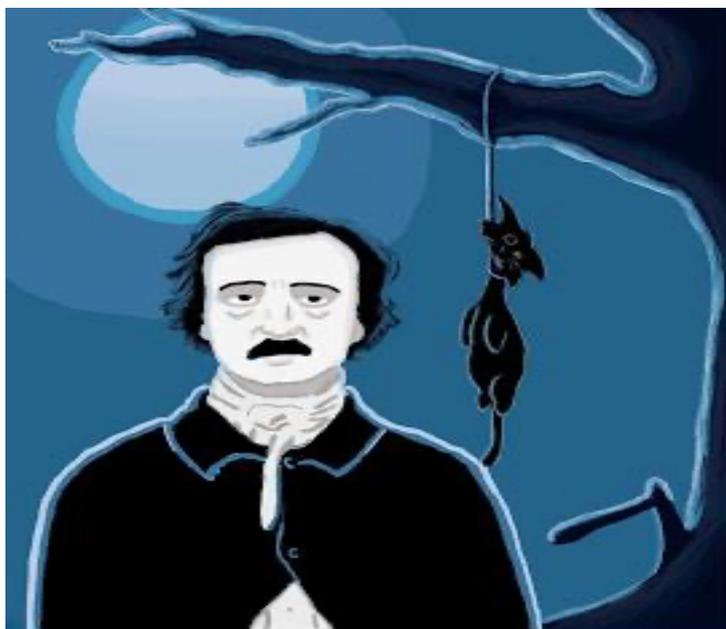
---

---

#### Apêndice V – (conto O gato preto)



ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



**O GATO PRETO**

Não espero nem peço que acreditem nesta narrativa ao mesmo tempo estranha e despreziosa que estou a ponto de escrever. Seria realmente doido se esperasse, neste caso em que até mesmo meus sentidos rejeitaram a própria evidência. Todavia, não sou louco e certamente não sonhei o que vou narrar. Mas amanhã morrerei e quero hoje aliviar minha alma. Meu propósito imediato é o de colocar diante do mundo, simplesmente, sucintamente e sem comentários, uma série de eventos nada mais do que domésticos. Através de suas consequências, esses acontecimentos me terrificaram, torturaram e destruíram. Entretanto, não tentarei explicá-los nem justificá-los. Para mim significaram apenas Horror, para muitos parecerão menos terríveis do que góticos ou grotescos. Mais tarde, talvez, algum intelecto surgirá para reduzir minhas fantasmagorias a lugares-comuns – alguma inteligência mais calma, mais lógica, muito menos excitável que a minha; e esta perceberá, nas circunstâncias que descrevo com espanto, nada mais que uma sucessão ordinária de causas e efeitos muito naturais.

Desde a infância observaram minha docilidade e a humanidade de meu caráter. A ternura de meu coração era de fato tão conspícua que me tornava alvo dos gracejos de meus companheiros. Gostava especialmente de animais e, assim, meus pais permitiam que eu criasse um grande número de mascotes. Passava a maior parte de meu tempo com eles e meus momentos mais felizes transcorriam quando os alimentava ou acariciava. Esta peculiaridade de caráter cresceu comigo e, ao tornar-me homem, prossegui derivando dela uma de minhas principais fontes de prazer. Todos aqueles que estabeleceram uma relação de afeto com um cão inteligente e fiel dificilmente precisarão que eu me dê ao trabalho de explicar a natureza da intensidade da gratificação que deriva de tal relacionamento. Existe alguma coisa no amor altruísta e pronto ao sacrifício de um animal que vai diretamente ao coração daquele que teve ocasiões frequentes de testar a amizade mesquinha e a frágil fidelidade dos homens.

Casei-me cedo e tive a felicidade de encontrar em minha esposa uma disposição que não era muito diferente da minha. Observando como gostava de animais domésticos, ela não perdeu oportunidade para me trazer representantes das espécies mais agradáveis. Tínhamos pássaros, peixinhos dourados, um belo cão, coelhos, um macaquinho e um gato.

Este último era um animal notavelmente grande e belo, completamente preto e dotado de uma sagacidade realmente admirável. Ao falar de sua inteligência, minha esposa, cujo coração não era afetado pela mínima superstição, fazia frequentes alusões à antiga crença popular de que todos os gatos pretos eram bruxas disfarçadas. Não que ela jamais mencionasse esse assunto seriamente – e se falo nele é simplesmente porque me recordei agora do fato.

Pluto – esse era o nome do gato – era minha mascote favorita e era com ele que passava mais tempo. Era só eu que o alimentava e o animal me acompanhava em qualquer parte da casa em que eu fosse. De fato, era difícil impedi-lo de sair à rua comigo e acompanhar-me.

Nossa amizade perdurou desta forma por diversos anos, durante os quais meu temperamento geral e meu caráter – devido à interferência da Intemperança criada pelo Demônio

– tinham (meu rosto se cobre de rubor ao confessá-lo) sofrido uma mudança radical para pior. A cada dia que se passava eu ficava mais mal-humorado, mais irritável, menos interessado nos sentimentos alheios. Permitia-me usar linguagem grosseira com minha própria esposa. Após um certo período de tempo, cheguei a torná-la alvo de violência pessoal. Naturalmente, minhas mascotes sentiram a diferença em minha disposição. Não apenas as negligenciava, como chegava a tratá-las mal. Mas com relação a Pluto, entretanto, eu ainda conservava suficiente consideração para conter-me antes de maltratá-lo, ao passo que não tinha escrúpulos em judiar dos coelhos, do macaco e até mesmo do cão quando, por acidente ou até mesmo por afeição, eles se atravessavam em meu caminho. Porém minha doença cresceu cada vez mais – pois que doença é pior que o vício do alcoolismo? – e, finalmente, até Pluto, que estava agora ficando velho e, em consequência, um tanto impertinente, até Pluto começou a experimentar os efeitos de meu mau humor.

Uma noite, ao chegar em casa bastante embriagado, depois de um de meus passeios sem destino através da cidade, imaginei que o gato estava evitando minha presença. Agarrei-o à força; e então, assustado por minha violência, ele infligiu uma pequena ferida em minha mão com os dentinhos. A fúria de um demônio possuiu-me instantaneamente. Nem sequer conseguia reconhecer a mim mesmo. Minha alma original parecia ter fugido imediatamente de meu corpo; e uma malevolência mais do que satânica, alimentada pelo gim, assumiu o controle de cada fibra de meu corpo. Tirei um canivete do bolso de meu colete, abri a lâmina, agarrei a pobre besta pela garganta e deliberadamente arranquei da órbita um de seus olhos. Encho-me de rubor e meu corpo todo estremece enquanto registro esta abominável atrocidade.

Quando a manhã me trouxe de volta à razão – depois que o sono tinha apagado a maior parte do fogo de minha orgia alcoólica –, experimentei um sentimento misto de horror e de remorso pelo crime que havia cometido. Mas este sentimento foi no máximo débil e elusivo e a alma permaneceu intocada. Novamente mergulhei em meus excessos e logo afoguei na bebida toda lembrança de minha má ação.

Enquanto isso, o gato lentamente se recuperou. A órbita vazia do olho perdido apresentava, naturalmente, uma aparência assustadora, mas ele não parecia estar sofrendo mais nenhuma dor. Andava pela casa, como de costume, mas, como se poderia esperar, fugia de mim em extremo terror cada vez que chegava perto dele. Ainda me restava uma certa parte de meu ânimo anterior e a princípio lamentei que agora me detestasse tanto uma criatura que já me havia amado. Mas este sentimento logo deu lugar à irritação. E então fui acometido, como se fosse para minha queda final e irrevogável, pelo espírito da Perversidade. A própria filosofia não estudou este espírito. E todavia, assim como tenho certeza de possuir uma alma vivente, é minha convicção que a perversidade é um dos impulsos primitivos do coração humano – uma das faculdades primárias e indivisíveis, um dos sentimentos que dão origem e orientam o caráter do Homem. Quem já não se flagrou uma centena de vezes a cometer uma ação vil ou meramente tola

por nenhuma razão exceto sentir que não devia? Não temos todos nós uma inclinação perpétua e contrária a nosso melhor julgamento para violar as Leis, simplesmente porque compreendemos que são obrigatórias? Pois foi este espírito de Perversidade, digo eu, que veio a causar minha queda final. Foi este anseio insondável da alma, que anela por prejudicar a si mesma, por oferecer violência à sua própria natureza, por praticar o mal pelo amor ao mal e nada mais, que me impulsionou a prosseguir e finalmente consumir a injúria que tinha infligido sobre a pequena besta inofensiva. Uma manhã, a sangue-frio, passei-lhe um laço ao redor da garganta e o pendurei no galho de uma árvore – enforquei-o com lágrimas nos olhos, sentindo ao mesmo tempo o remorso mais amargo em meu coração –, assassinei o pobre gato porque sabia que ele me tinha amado e porque eu entendia muito bem que ele não me tinha dado razão alguma de queixa – matei-o porque sabia que ao fazê-lo estava cometendo um pecado – um pecado mortal que iria manchar minha alma imortal ao ponto de colocá-la – se isso fosse possível – fora do alcance até mesmo da infinita misericórdia do Deus Mais Misericordioso e Mais Terrível.

Na noite seguinte ao dia em que pratiquei esta ação cruel, fui despertado do sono por gritos de “Fogo!”. As cortinas de meu leito estavam em chamas. A casa inteira estava ardendo. Foi com grande dificuldade que minha esposa, uma criada e eu mesmo escapamos da conflagração. A destruição foi completa. Todos os meus bens materiais foram consumidos e a partir desse momento entreguei-me ao desespero.

Estou acima da fraqueza de tentar estabelecer uma sequência de causa e efeito entre o desastre e a atrocidade. Mas estou detalhando um encadeamento de fatos – e não desejo deixar imperfeito um só dos elos da corrente. No dia que se seguiu ao incêndio, visitei as ruínas. Todas as paredes tinham desabado, à exceção de uma única. Esta exceção foi a de um aposento interno, uma parede não muito grossa, que se erguia mais ou menos na metade da casa, justamente aquela contra a qual descansava a cabeceira de minha cama. O próprio reboco tinha ali, em grande parte, resistido à ação do fogo – segundo julguei, porque era feito de argamassa nova, talvez ainda um pouco úmida. Em torno desta parede estava reunida uma grande multidão; e muitas pessoas pareciam estar examinando um trecho especial dela, com minuciosa atenção. As palavras “estranho”, “singular” e outras semelhantes excitaram-me a curiosidade. Aproximei-me e vi, como se estivesse gravado em bas relief [1] sobre a superfície branca, a figura de um gato gigantesco. A imagem estava desenhada com uma precisão realmente maravilhosa. Havia uma corda esboçada ao redor do pescoço do animal.

Da primeira vez que contemplei esta aparição – porque dificilmente poderia chamá-la de algo menos assombroso –, meu espanto e meu terror foram extremos. Mas, finalmente, o raciocínio e a reflexão vieram em meu amparo. O gato, segundo recordava, tinha sido enforcado em um jardim adjacente à casa. Logo que fora dado o alarme de incêndio, este jardim ficou imediatamente cheio de basbaques, um dos quais provavelmente tinha cortado a corda que prendia à árvore o gato e jogado o animal dentro de meu quarto através de uma janela aberta. Talvez até

mesmo a intenção fosse boa, quem sabe queriam acordar-me do sono e lançassem o animal janela adentro para esse fim. A queda das outras paredes tinha comprimido a vítima de minha crueldade na própria substância do reboco recém-aplicado; o cal contido nele, misturado à amônia proveniente da carcaça, com o calor das chamas, tinha então realizado o retrato que contemplava agora.

Embora eu satisfizesse minha razão assim rapidamente, se bem que não tivesse podido acalmar totalmente minha consciência e tentasse desse modo descartar o fato assombroso que acabei de descrever, isso não impediu que produzisse forte impressão sobre minha imaginação. Durante meses não conseguia livrar minha visão interna do fantasma do gato; e, durante esse período, retornou a meu espírito uma espécie de sentimento que se assemelhava a remorso, mas não era exatamente isso. Cheguei ao ponto de lamentar a perda do animal e a procurar, nos ambientes ordinários que agora habitualmente frequentava, outra mascote da mesma espécie, cuja aparência fosse semelhante e pudesse ocupar o vazio deixado pela primeira.

Uma noite eu estava sentado, entorpecido de tanto beber, em um botequim da pior espécie, quando minha atenção foi subitamente atraída para um objeto preto que repousava sobre a tampa de uma das imensas bordalesas de gim ou de rum que constituíam o principal mobiliário da peça. Há vários minutos eu já contemplava fixamente a tampa desse barril, e o que agora me causava surpresa era o fato de que não houvesse percebido antes o objeto que se encontrava sobre ele. Aproximei-me a passos vacilantes, estendi a mão e toquei-o. Era um gato preto – um animal muito grande –, tão grande quanto Pluto e extremamente parecido com ele em todos os detalhes, salvo um: Pluto não tinha um pelo branco sequer em qualquer porção de seu corpo; mas este gato tinha uma mancha branca bastante grande, embora de formato indefinido, cobrindo-lhe quase inteiramente o peito.

Assim que o toquei, o animal ergueu-se imediatamente, ronronou bem alto, esfregou-se contra minha mão e pareceu encantado com minha atenção. Tinha encontrado a própria criatura que vinha procurando. Imediatamente fui falar com o taverneiro e ofereci-me para comprar o bichano, mas ele disse que o animal não lhe pertencia – que nunca o tinha visto antes e que não fazia a menor ideia de onde tinha vindo ou a quem pudesse pertencer.

Continuei com minhas carícias, e, quando me dispus a ir para casa, o animal demonstrou estar disposto a me acompanhar. Permiti-lhe que o fizesse; de fato, durante o caminho, ocasionalmente parava, curvava-me e fazia-lhe carícias. Quando chegamos à casa em que agora eu morava, ele familiarizou-se de imediato, adquirindo em seguida as boas graças de minha esposa.

Quanto a mim, para meu desapontamento, logo descobri que não gostava do animal. Isto era justamente o reverso do que havia antecipado; porém – não sei como nem por que – o evidente prazer que o gato achava em minha companhia me aborrecia e enjoava. Lenta e progressivamente, estes sentimentos de desgosto e aborrecimento se transformaram em rancor e ódio. Evitava a

criatura, sempre que podia; uma certa sensação de vergonha e a lembrança de meu antigo feito de crueldade evitaram que eu o machucasse fisicamente. Durante algumas semanas, eu não bati nele nem o maltratei violentamente; mas gradualmente – muito gradualmente – comecei a encará-lo com uma repugnância indescritível e a fugir silenciosamente de sua presença odienta, como se estivesse tentando escapar do sopro sufocante de um pântano ou do hálito pestilento de uma praga.

Sem a menor dúvida, o que originou meu rancor pelo animal foi a descoberta, logo na manhã seguinte à noite em que o trouxe para casa, de que ele, exatamente como Pluto, também tivera um dos olhos arrancado. Esta circunstância, entretanto, só levou minha esposa a gostar ainda mais dele, a qual, conforme relatei anteriormente, possuía em alto grau aquela humanidade de sentimentos que em épocas passadas fora também um de meus traços característicos e a fonte de muitos de meus prazeres mais simples e puros.

À medida que aumentava minha aversão pelo gato, seu amor por mim parecia crescer na mesma proporção. Seguia meus passos com uma pertinácia que seria difícil fazer o leitor compreender. Onde quer que me assentasse, vinha enroscar-se embaixo de minha cadeira ou saltar sobre meus joelhos, cobrindo-me de carinhos nojentos. Se eu me erguesse para caminhar, ele se intrometia entre meus pés e quase me fazia cair; ou, então, cravava suas unhas longas e afiadas em minhas roupas e procurava, desta forma, trepar até chegar a meu peito. Nessas ocasiões, embora eu ansiasse por rebentá-lo à pancada, ainda me sentia incapaz de fazê-lo, em parte pela recordação de meu crime anterior, mas especialmente – confessarei de imediato – porque tinha absoluto pavor daquele animal.

Este pavor não era exatamente um temor da possibilidade de algum dano físico, todavia não sou capaz de defini-lo de outra forma. Estou quase envergonhado de admitir – sim, mesmo nesta cela de condenado tenho quase vergonha de admitir – que o terror e horror que o animal me inspirava tinham sido muito aumentados por uma das mais ilusórias quimeras que teria sido possível conceber. Minha esposa me tinha chamado a atenção, mais de uma vez, para o caráter da mancha de pelo branco que já mencionei e que constituía a única diferença aparente entre o estranho animal e aquele que eu tinha morto. O leitor há de lembrar que esta marca, embora grande, era originalmente muito indefinida; porém, muito lentamente, de uma forma quase imperceptível, uma forma que por muito tempo minha Razão lutou para considerar como meramente fantasiosa, acabou por assumir um contorno rigorosamente distinto. Era agora a representação de um objeto tal que a simples ideia de mencioná-lo me faz tremer. Era por isso, acima de tudo, que eu detestava e temia tanto aquele monstro e teria me livrado dele, se ao menos eu ousasse. Essa imagem, escrevo agora, era a imagem de uma coisa horrível, uma coisa apavorante... a imagem de uma FORÇA! Ah, melancólico e terrível instrumento de Horror e de Crime – de Agonia e de Morte!

E agora eis que me encontrava realmente desgraçado, um miserável além da desgraça e da miséria da natureza humana. E era um animal sem alma, cujo companheiro eu tinha destruído com desprezo, era um animal sem alma que originava em mim – eu, que era um homem, criado à imagem do Deus Altíssimo – tanta angústia intolerável! Ai de mim! Nem de dia, nem de noite eu era mais abençoado pelo Repouso! Durante o dia a criatura não me deixava por um único momento; e, de noite, eu me acordava de hora em hora, despertado de sonhos cheios de um pavor indescritível, para encontrar a respiração quente daquela coisa soprando diretamente sobre meu rosto e seu enorme peso – um pesadelo encarnado do qual eu não poderia jamais me acordar, oprimindo e esmagando eternamente o meu coração!

Sob a pressão de tormentos assim, os débeis traços que restavam de minha boa natureza sucumbiram totalmente. Os maus pensamentos se tornaram meus amigos íntimos, meus únicos amigos, logo os pensamentos mais ímpios e mais maléficos. O mau humor de minha disposição habitual transformou-se em um rancor indefinido voltado para todas as coisas e para toda a humanidade; e os acessos de fúria súbitos, frequentes e incontroláveis aos quais eu agora me abandonava cegamente e sem o menor remorso eram descarregados – ai de mim! – precisamente sobre minha esposa, a sofredora mais paciente e mais constante, que nunca emitia sequer uma palavra de queixa ou de revolta contra mim.

Um dia ela me acompanhou, com a intenção de executar alguma tarefa doméstica, ao porão do velho edifício em que nossa pobreza atual nos obrigava a morar. O gato me seguiu pelos degraus íngremes e, quando me fez tropeçar e quase me levou a cair escada abaixo, deixou-me exasperado a ponto de enlouquecer. Erguendo um machado, esquecido em minha cólera do medo infantil que até então havia impedido que levantasse um dedo contra ele, dirigi um golpe ao animal que, sem a menor dúvida, teria sido fatal se tivesse acertado onde eu queria. Porém a machadada foi impedida pela mão de minha esposa a segurar-me o braço. Esta interferência me lançou em uma raiva mais do que demoníaca: arranquei o braço de seu aperto e, com um único golpe, enterrei o machado na cabeça dela. Ela caiu morta no mesmo lugar, sem soltar um único gemido.

Tendo cometido este assassinato pavoroso, imediatamente, sem remorsos e da maneira mais deliberada possível, voltei-me para a tarefa de esconder o corpo. Sabia que não podia removê-lo da casa, tanto de dia como de noite, sem correr o risco de ser observado pelos vizinhos. Uma série de projetos passou por minha cabeça. Durante algum tempo, pensei em cortar o corpo em minúsculos fragmentos que depois destruiria no fogo. Depois pensei em cavar-lhe uma cova no chão do porão. Também me passou pela cabeça jogar o cadáver no poço que ficava no pátio; ou colocá-lo dentro de uma caixa, como se fosse uma mercadoria, aplicando todos os cuidados que em geral se dedica à preparação de tais volumes e contratando um carregador para retirá-lo da casa. Finalmente, imaginei o que me pareceu ser um expediente melhor que qualquer um desses. Resolvi emparedá-lo em um dos cantos do porão – conforme dizem que os monges da Idade Média costumavam fazer com suas vítimas.

O porão estava perfeitamente adaptado para esse propósito. Suas paredes tinham sido muito mal- construídas e há pouco tempo tinham sido novamente rebocadas com uma argamassa grosseira, que a umidade do ambiente não deixara endurecer. Além disso, em uma das paredes havia uma projeção, causada por uma falsa chaminé ou lareira que tinha sido preenchida com tijolos na intenção de assemelhá-la ao restante das paredes do porão. Não tinha dúvidas de que poderia facilmente retirar os tijolos neste ponto, enfiar o cadáver e depois restaurar a parede inteira ao estado anterior, de tal modo que olhar algum poderia detectar qualquer coisa suspeita.

Não me enganava neste ponto. Com um pé de cabra retirei facilmente os tijolos e, depois de depositar o corpo cuidadosamente contra a parede interna, ergui-o de modo a deixá-lo em pé, apoiado contra a parede. Com pouca dificuldade recoloquei os tijolos e deixei a estrutura precisamente da maneira em que se achava antes. Tendo trazido cal, areia e uma porção de pelos de animais retirados de couros, como era costume na época, preparei, com todas as precauções possíveis, uma argamassa que não podia ser diferente da que recobria o restante da parede e com esta reboquei muito cuidadosamente os tijolos que havia recolocado. Ao terminar, sentia-me satisfeito com a perfeição do trabalho. A parede não apresentava o menor sinal de que tinha sido modificada. Recolhi a calça do chão com o cuidado mais minucioso. Olhei ao meu redor triunfantemente e congratulei-me: “Pelo menos desta vez não trabalhei em vão”.

Minha próxima tarefa era a de procurar a besta que tinha sido a causa de tamanha desgraça, porque tinha, finalmente, a firme resolução de matá-la. Se nesse momento tivesse podido encontrá-la, seu destino estaria selado, mas aparentemente o animal ardiloso tinha pressentido alguma coisa ou se amedrontado com a violência de minha raiva anterior, evitando apresentar-se diante de mim enquanto durasse minha má disposição. É impossível descrever ou imaginar a sensação de alívio profunda e abençoada que a ausência da detestada criatura causou em meu peito. Melhor ainda, o gato não apareceu nessa noite – e assim, ao menos por uma noite, desde que o desgraçado se introduzira em minha casa, dormi profunda e tranquilamente; sim, dormi o sono dos justos, mesmo que tivesse agora o peso de um assassinato em minha alma!

Passaram-se o segundo e o terceiro dias e meu atormentador não regressou. Novamente eu respirava como um homem livre. O monstro tinha fugido aterrorizado e deixado para sempre minha companhia! Nunca mais iria vê-lo! Minha felicidade era suprema! O remorso ocasionado por minha ação tão negra e perversa praticamente não me perturbava. Algumas perguntas haviam sido feitas, mas fora fácil responder. Até mesmo havia sido feita uma busca pela polícia, mas naturalmente não haviam descoberto nada. Pensei que minha felicidade futura estava assegurada.

Mas no quarto dia depois do assassinato, uma patrulha da polícia retornou, muito inesperadamente, entrou em minha casa e começou a fazer uma investigação rigorosa do prédio. Achava-me seguro, todavia, devido à impenetrabilidade do lugar em que escondera o cadáver, e assim não me senti nem um pouco constrangido pela busca. Os policiais ordenaram-me que os acompanhasse enquanto procuravam. Não deixaram nem canto nem escaninho sem explorar.

Finalmente, pela terceira ou quarta vez, desceram ao porão. Não senti estremecer nem um só de meus músculos. Meu coração batia calmamente como o de alguém perfeitamente inocente. Caminhei de ponta a ponta do porão. Cruzei os braços e fiquei andando de um lado para outro. A polícia finalmente satisfez-se e estava a ponto de partir, desta vez em definitivo. A alegria em meu coração era grande demais para ser contida. Ansiava para dizer ao menos uma palavra de triunfo e queria garantir-me duplamente de que eles me julgavam inocente.

– Cavalheiros – disse finalmente, enquanto o grupo subia as escadas –, estou encantado por ter desfeito todas as suas suspeitas. Desejo a todos uma boa saúde e um pouco mais de cortesia. A propósito, cavalheiros esta casa, esta casa é muito bem-construída. (Tomado de um violento desejo de aparentar a maior naturalidade, falava sem prestar muita atenção no que dizia.) Posso até dizer que é uma casa excelentemente bem-construída. Estas paredes – já estão de partida, cavalheiros? –, estas paredes são muito sólidas.

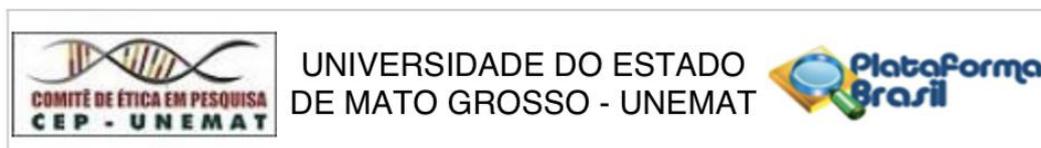
E foi neste ponto que, tomado por um estúpido frenesi de bravata, bati pesadamente com uma bengala que tinha na mão justamente sobre aquela porção da parede atrás da qual jazia o cadáver da esposa que tinha apertado tantas vezes contra o peito.

Possa Deus escudar-me e proteger-me das presas do Pai dos Demônios! Tão logo a reverberação dos golpes que havia dado desapareceu no silêncio, foi respondida por uma voz de dentro do túmulo! – respondida por um grito, a princípio abafado e entrecortado, como os soluços de uma criança, mas rapidamente se avolumando em um grito longo, alto e contínuo, totalmente anormal e desumano – um uivo –, um guincho lamentoso, meio de horror e meio de triunfo, tal como só poderia ter subido das profundezas do inferno, um berro emitido conjuntamente pelas gargantas de centenas de condenados à danação eterna, torturados em sua agonia, e pelos demônios que exultam em sua condenação.

É tolice tentar descrever meus pensamentos. Sentindo-me desmaiar, cambaleei até a parede oposta. Por um instante, o grupo de policiais que subia as escadas permaneceu imóvel, em um misto de espanto e profundo terror. No momento seguinte, uma dúzia de braços robustos esforçava-se por esboroar a parede. Ela caiu inteira. O cadáver, já bastante decomposto e coberto de sangue coagulado, estava ereto perante os olhos dos espectadores, na mesma posição em que eu o deixara. Mas sobre sua cabeça, com a boca vermelha escancarada e uma chispa de fogo no único olho, sentava-se a besta horrenda cujos ardis me tinham levado ao assassinato e cuja voz denunciadora agora me levaria ao carrasco. Eu havia emparedado o monstro dentro do túmulo!



## Apêndice VII – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.472.365

Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoAutorizacaoParaUsoDaInfraestruturaUniversidade.pdf	11/05/2022 09:42:27	FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGETTI	Aceito
Outros	CurriculosLattesAlexandreMariottoBotton.pdf	11/05/2022 09:40:49	FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGETTI	Aceito
Outros	TermoDeCompromissoDasInstituicoesUniversidade.pdf	11/05/2022 09:33:40	FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGETTI	Aceito
Outros	TermoDeCompromissoDasInstituicoesEnvolvidasNoEstudoEscola.pdf	11/05/2022 09:31:25	FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGETTI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	11/05/2022 09:25:00	FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGETTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoRegistroDeConsentimentoLivreEsclarecido.doc	11/05/2022 09:24:04	FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGETTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoDeAssentimentoLivreEsclarecidoParaMenor.docx	11/05/2022 09:20:48	FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGETTI	Aceito
Outros	curriculo.pdf	03/03/2022 20:49:52	FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGETTI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CACERES, 15 de Junho de 2022

Assinado por:  
Raul Angel Carlos Olivera  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1095

**Bairro:** Cavahada II

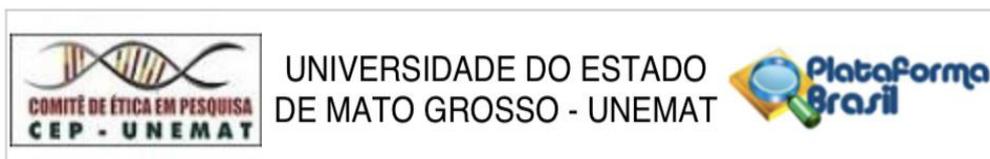
**UF:** MT

**Município:** CACERES

**CEP:** 78.200-000

**Telefone:** (65)3221-0067

**E-mail:** cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.472.365

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1889779.pdf	11/05/2022 16:46:00		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	FRANCIELLI_PROJETOdePesquisa.doc	11/05/2022 16:45:10	FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGETTI	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	11/05/2022 16:32:35	FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGETTI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaodoPesquisadorParticipante.pdf	11/05/2022 16:23:58	FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGETTI	Aceito
Outros	DeclaracaoDeQueAColetadeDadosNaoFoiIniciada.pdf	11/05/2022 16:20:43	FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGETTI	Aceito
Outros	OFiCIODEEncaminhamento.docx	11/05/2022 16:19:54	FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGETTI	Aceito
Outros	DeclaracaodeResponsabilidadedoPesquisador.pdf	11/05/2022 16:17:12	FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGETTI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaodeInfraestruturaEscola.pdf	11/05/2022 16:12:09	FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGETTI	Aceito

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1095

**Bairro:** Cavahada II

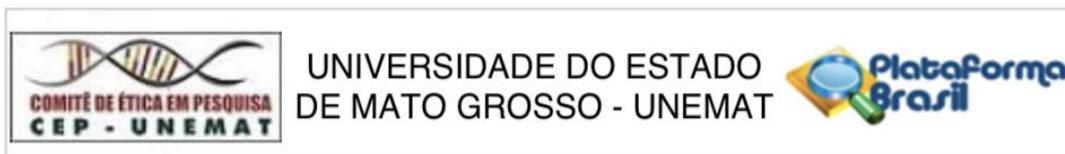
**CEP:** 78.200-000

**UF:** MT

**Município:** CACERES

**Telefone:** (65)3221-0067

**E-mail:** cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.472.365

os “vazios no texto” bem como, analisar o horizonte de expectativa do leitor.

Objetivo Secundário:

- Discutir os principais conceitos da “Estética da Recepção”, “Horizontes de Expectativas” e “Vazios do Texto”.
- Desenvolver um projeto de leitura de contos, a partir da sequência didática de Rildo Cosson, analisando as perspectivas e reflexões dos alunos em relação as obras ofertadas pela pesquisadora, bem como demonstrar a intertextualidade presente nos mesmos.
- Compreender como os alunos da Escola Estadual Arlete Maria Cappellari foram capazes de receber e “preencher os vazios dos textos” dos contos “O gato preto” de Edgar Allan Poe e “O gato” de Gonçalo M. Tavares”.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

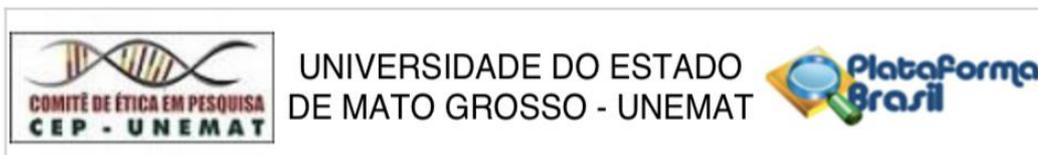
A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados de acordo com a Resolução 510/2016 e Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde.

<b>Endereço:</b> Av. Tancredo Neves, 1095	
<b>Bairro:</b> Cavahada II	<b>CEP:</b> 78.200-000
<b>UF:</b> MT	<b>Município:</b> CACERES
<b>Telefone:</b> (65)3221-0067	<b>E-mail:</b> cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.472.365

se que a demanda para que os professores atinjam níveis de notas governamentais os fazem focar no uso de livros didáticos e de conteúdos. Em nossa visão, esse pode ser apontado como um fator negativo por não influenciar no incentivo e tratamento da literatura, embora o governo disponibilize livros literários a demanda com outras exigências acaba suprimindo a atenção que deveria ser dispensada para literatura. Mesmo que, o professor de Língua Portuguesa seja o responsável pela introdução da literatura, caberá aos outros professores apoiar e incentivar, fazendo inclusive um modelo para ensino interdisciplinar. Nesse contexto, é importante mencionar que a família tem um papel fundamental na vida do leitor, visto que, quando este está sendo estimulado tanto na escola quanto no seu convívio familiar, percebe-se que a leitura flui com maior facilidade e a vontade de ler livros literários torna-se agradável. Portanto, escolhi apresentar um projeto de mestrado que fosse destinado a literatura, usando-a como meio de direcioná-la como fim de si mesma, ou seja, sentir prazer na leitura, pensando em formar não só leitores, mas leitores literários. Lima (2011, p. 52) aduz que: “A necessidade de o texto ficcional conter “complexos de controle” que orientem o processo da comunicação. O próprio destes complexos é tanto orientar a leitura quanto exigir do leitor sair de sua “casa” e se prestar a uma vivência no “estrangeiro”. Dessa forma, usar a literatura como meio para que o leitor possa conhecer outros universos, influenciando diretamente na criação e no consumo de uma cultura literária. Foi pensado em um primeiro momento analisar o método que é ensinado pelos professores de literatura, observando se é um método mais técnico, ou seja, se os textos literários são utilizados somente como suporte para aprimoramento da leitura, ou, utilizam os textos literários como ferramenta para formar leitores literários, dessa forma, com o início das disciplinas, que foram de extrema importância no direcionamento do projeto, fui analisando os textos literários e fui abrindo os meus horizontes de expectativa quanto docente. Ao participar das aulas da disciplina de crônicas e contos contemporâneos e em conversas com o orientador, decidimos direcionar a pesquisa ao trabalho com os discentes, e, aplicar em sala o método do letramento literário e apresentar aos alunos contos de grandes escritores como Edgar Allan Poe e Gonçalo M. Tavares, mostrando aos estudantes que é possível sentir prazer através da fantasia.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Trabalhar os contos “O Gato” de Gonçalo M. Tavares e “O Gato Preto” de Edgar Allan Poe, sob o viés da Estética da Recepção e compreender como os alunos de 9º ano são capazes de preencher

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1095

**Bairro:** Cavalhada II

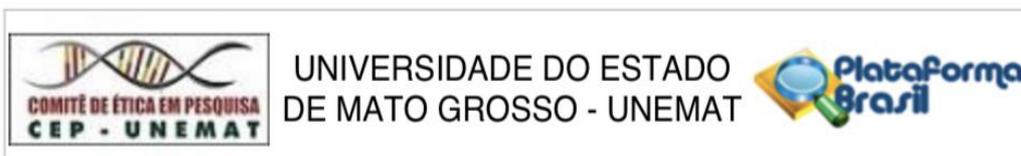
**CEP:** 78.200-000

**UF:** MT

**Município:** CACERES

**Telefone:** (65)3221-0067

**E-mail:** cep@unemat.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DE MATO GROSSO - UNEMAT



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EMANCIPAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DO ENSINO FUNDAMENTAL II ATRAVÉS DA ANÁLISE DE CONTOS

**Pesquisador:** FRANCIELLI JAQUELINE DE PAULA MENEGHETTI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 56850822.7.0000.5166

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.472.365

#### **Apresentação do Projeto:**

Todas as informações abaixo foram retiradas do projeto informações básicas, segundo a pesquisadora, em minha experiência como docente (10 anos), tanto na rede privada de ensino, na qual trabalhei 6 (seis anos), quanto na rede estadual de ensino, onde atuo há 4 anos, a dinâmica de ensino não inclui a literatura no ensino fundamental II como disciplina autônoma. No Ensino Fundamental II são trabalhados com os alunos vários gêneros textuais, os quais devem ser responsáveis por produzir aos alunos novas expectativas de leituras. O contato com os livros literários depende basicamente do professor de língua portuguesa, que por sua vez, precisa estabelecer um planejamento voltado ao desenvolvimento do aluno com introdução de leitura de obras e exposição de diferentes gêneros literários. No entanto, o que se percebe é que a escola procurando atender outras demandas acaba por adotar uma linha de ensino conteudista deixando a literatura para segundo plano, sem observar a formação do leitor enquanto construção de caráter, de pensamento crítico, bem como, que sua emancipação se desenvolve principalmente pelo contato com a literatura, possibilitando ao indivíduo um "horizonte de expectativas" que o acompanharão durante toda a vida. Candido (2011) afirma que a comunicação inter-humana desempenhada pela literatura é capaz de fornecer subsídios para atuação ativa do pensar. Assim, a teoria da Estética da Recepção surge de certa forma como emancipadora para que se possa tratar a literatura observando toda sua importância e potencial. Na Escola Estadual Arlete Maria Cappellari observa-

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1095

**Bairro:** Cavalhada II

**CEP:** 78.200-000

**UF:** MT **Município:** CACERES

**Telefone:** (65)3221-0067

**E-mail:** cep@unemat.br