



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---

**JULIANA SOUZA BARBOSA**

**CONTO FANTÁSTICO: UMA ABORDAGEM DO LETRAMENTO LITERÁRIO EM  
TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

---

Campo Grande/MS  
2018

**JULIANA SOUZA BARBOSA**

**CONTO FANTÁSTICO: UMA ABORDAGEM DO LETRAMENTO LITERÁRIO  
EM TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador(a): Fábio Dobashi Furuzato

Campo Grande/MS  
2018

B198c Barbosa, Juliana Souza

Conto fantástico: uma abordagem do letramento literário em turmas de 9º ano do ensino fundamental/ Juliana Souza Barbosa. Campo Grande, MS: UEMS, 2018.

126 p. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Dobashi Furuzato.

1. Literatura 2. Leitura literária na escola 3. Conto fantástico.

I.Título.

CDD 23.ed. 800

**JULIANA SOUZA BARBOSA**

**CONTO FANTÁSTICO: UMA ABORDAGEM DO LETRAMENTO LITERÁRIO  
EM TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem e Letramentos

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Fábio Dobashi Furuzato (Presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. Daniel Abrão  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Profa. Dra. Arlinda Cantero Dorsa  
Universidade Católica Dom Bosco/UCDB

---

Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues - Suplente  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. Ramiro Giroldo - Suplente  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Campo Grande/MS, Fevereiro de 2018.

Aos meus filhos amados Yasmim e Pedro, para que cresçam reconhecendo a importância da literatura para a formação humana.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, em especial à minha mãe, Marinalva Souza Barbosa, pelos enormes sacrifícios realizados para me proporcionar a continuidade dos estudos, principalmente nas etapas do ensino fundamental e médio e por continuar me incentivando nas outras etapas;

As minhas irmãs que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão dessa etapa importante da minha formação;

Aos meus filhos Yasmim e Pedro e ao meu esposo Sebastião pela compreensão nos momentos de ausência e pelo incentivo nas horas difíceis;

A minha família, pela contribuição e apoio nas diferentes etapas que serviram como degraus para que eu chegasse até aqui;

Às amigas, especialmente à Flávia e à Sarita pelas sugestões, por me ouvirem e pela força nos momentos de desânimo;

Ao meu orientador Dr. Fábio Dobashi Furuzato, pela confiança, responsabilidade e seriedade com que conduziu as orientações;

Aos membros da banca de qualificação, Dr. Daniel Abrão e Dra. Maria Leda Pinto, pelas valiosas contribuições;

Aos professores que aceitaram participar da Banca examinadora, Dra. Arlinda Cantero Dorsa e Dr. Daniel Abrão, agradeço as indispensáveis sugestões;

Aos professores da Turma III do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da UEMS – Unidade Universitária de Campo Grande pelo aprendizado e enriquecimento teóricos indispensáveis para a realização deste estudo;

Aos alunos das turmas do 9º ano A e 9º ano C, do ano de 2017, da E. M. Pe. Tomaz Ghirardelli, pela colaboração nesta pesquisa.

Somos qualquer coisa que se passa no  
intervalo de um espetáculo; por vezes, por  
certas portas, entrevemos o que talvez  
não seja senão cenário.  
Todo mundo é confuso, como  
vozes na noite.

(Fernando Pessoa)

BARBOSA, Juliana, S. *Conto Fantástico: uma abordagem do letramento literário em turmas de 9º ano do ensino fundamental*. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018.

## RESUMO

O presente estudo disserta sobre as práticas de letramento literário desenvolvidas nas séries finais do Ensino Fundamental, apresentando uma pesquisa realizada com estudantes de duas turmas de nono ano de uma escola municipal de Campo Grande/MS. O principal objetivo deste trabalho foi possibilitar, por meio de abordagens significativas, a promoção do letramento literário a fim de contribuir para a compreensão crítica do texto literário pelos discentes. Diante das inúmeras dificuldades que se apresentam aos professores de Língua Portuguesa e de Literatura em desenvolver práticas significativas da leitura literária no ambiente escolar, parte-se do pressuposto de que utilizando a sequência básica do letramento literário e adotando contos fantásticos para essa finalidade, os resultados apresentados serão mais satisfatórios com os estudantes. Entre os fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa, destacamos os de Candido, Todorov, Eagleton, Lajolo, Colomer, Cosson e Silva, que tratam das definições e funções da literatura, bem como de questões referentes ao letramento literário em ambiente escolar. Para abordar aspectos do fantástico adotamos Todorov por considerar sua relevância para os estudos do gênero e, principalmente, David Roas, em função da contemporaneidade dos contos selecionados para esta proposta interventiva. Para a efetivação da pesquisa, adaptamos os passos da Sequência Básica do letramento literário proposta por Cosson, aliados à utilização de contos fantásticos de Lygia Fagundes Telles e de Ignácio de Loyola Brandão. Os resultados evidenciam que as práticas de leitura de textos literários por meio de uma abordagem significativa, bem como a seleção adequada de textos aos interesses dos discentes, proporcionaram aos estudantes experiências de leitura de contos literários inserindo-os no universo das narrativas fantásticas e promovendo, dessa forma, o letramento literário.

Palavras-chave: Literatura e ensino. Letramento Literário. Conto fantástico.

## **ABSTRACT**

The present study deals with literary literacy practices developed in the final grades of Elementary School, presenting a research carried out with students from two ninth grade classes from a municipal school in Campo Grande/MS. The main objective of this work was to enable, through significant approaches, the promotion of literary literacy in order to contribute to the critical understanding of literary texts by the students. In view of the innumerable difficulties faced by Portuguese and Literature teachers in developing meaningful literary reading practices in the school environment, it is assumed that using the basic sequence of literary literacy and adopting fantastic tales for this purpose, the results will be more satisfactory with students. Among the theoretical foundations that guide this research, we highlight those of Candido, Todorov, Eagleton, Lajolo, Colomer, Cosson and Silva, which deals with definitions and functions of the literature, as well as issues related to literary literacy in the school environment. With the view to approach aspects of the fantastic, we adopted Todorov considering his relevance for the studies of the genre and especially David Roas, in function of the contemporaneity of the short stories selected for this interventional proposal. In order to carry out the research, we adapted the steps of the Cosson's literary literacy Basic Sequence, allied to the use of fantastic tales by Lygia Fagundes Telles and Ignacio de Loyola Brandão. The results evidenced that the practices of reading literary texts through a meaningful approach, as well as the adequate selection of texts to the interests of the students gave them experiences of reading literary tales, inserting them in the universe of fantastic narratives and promoting, this form, literary literacy.

**Keywords:** Literature and teaching. Literary literacy. Fantastic tale.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 2. LITERATURA: INDEFINIÇÕES E FUNÇÕES .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Literatura: o que é e para que serve?.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2 Leitura literária em ambiente escolar.....</b>	<b>16</b>
<b>2.3 Literatura no ensino fundamental II: o que e como trabalhar .....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 3. O FANTÁSTICO UNIVERSO DOS CONTOS FANTÁSTICOS.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 Conto fantástico: caracterização.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2 O fantástico nos contos “As formigas” e “A caçada” de Lygia Fagundes Telles.....</b>	<b>37</b>
<b>3.3 O fantástico e o grotesco nos contos “O homem que viu o lagarto comer seu filho” e “O homem cuja orelha cresceu” de Ignácio de Loyola Brandão.....</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO 4: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>62</b>
<b>4.1 O ambiente e os sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>50</b>
<b>4.2 Levantamento de dados – conhecendo as preferências dos estudantes .....</b>	<b>52</b>
<b>4.3 Análise dos dados.....</b>	<b>54</b>
<b>CAPÍTULO 5: PROPOSTA INTERVENTIVA E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>57</b>
<b>5.1 Aplicação da proposta – relato.....</b>	<b>57</b>
<b>5.2 Resultados obtidos com a proposta interventiva.....</b>	<b>63</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>92</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre as práticas de leitura literária realizadas no ambiente escolar consiste em uma necessidade urgente. Na atualidade essa discussão vem ganhando destaque em função das dificuldades que se apresentam aos professores das áreas de Língua portuguesa e Literatura em desenvolver propostas que contemplem os objetivos do letramento literário na escola. Tais dificuldades decorrem de inúmeros fatores entre eles a falta de espaço da literatura diante das outras disciplinas escolares, a dificuldade em delimitar aspectos do texto literário a serem abordados, a adequação dos textos às diferentes faixas etárias de forma a despertar o interesse dos estudantes.

Relacionando a literatura à área das humanidades há um consenso entre as disciplinas de humanas de que, além de essencial, é inevitável a contribuição da literatura para a formação social do indivíduo e da comunidade. No entanto, Colomer (2007, p. 20) destaca que “a partir da Segunda Guerra Mundial, o sistema educativo foi diminuindo a importância, que em teoria havia ostentado a literatura desde seus inícios e compartimentado seu uso.”

As mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX fizeram surgir as sociedades pós-industriais cujas necessidades relacionadas à formação escolar começaram a ser redefinidas. Essa nova sociedade passou a redefinir a formação que esperava que a escola oferecesse aos indivíduos nesse novo contexto.

De lá para cá, as exigências da sociedade contemporânea vêm alterando a dinâmica do ambiente escolar. Assim, os espaços destinados à literatura ficaram em segundo plano, afastando os estudantes de uma formação mais humana.

Por meio da literatura nos tornamos mais atentos à vida, modificamos nossa maneira de ver o mundo, nos tornamos indivíduos menos manipuláveis, mais críticos. Como uma das esferas sociais responsáveis pela formação humana e cidadã, a escola tem o dever de oferecer abordagens do texto literário que contemplem essas possibilidades. É necessário que o trabalho com a literatura no ambiente escolar ultrapasse a leitura para fins relacionados ao ensino de boas maneiras, ou o que é mais comum, para fins de ensino de tópicos gramaticais.

Diante dessas dificuldades em abordar a leitura literária no ambiente escolar e considerando sua crescente perda de espaço em função das transformações sociais que vêm acontecendo, surgiu a concepção do presente estudo.

Nossa inquietação, nessa pesquisa, volta-se para os estudantes, vítimas desse processo de desvalorização da literatura e das dificuldades das instituições escolares e dos docentes em abordá-la no ambiente escolar. Nossos questionamentos são os seguintes: como possibilitar o desenvolvimento do letramento literário nas séries finais do Ensino Fundamental? Como

selecionar textos literários adequados à faixa etária de forma a torná-los atrativos para os discentes?

Diante desses questionamentos, nosso estudo parte do pressuposto de que o trabalho com o texto literário utilizando as sequências básica e expandida propostas por Cosson (2014), bem como a escolha de contos fantásticos para esse fim apresentará resultados mais satisfatórios com os discentes e contribuirá de forma mais significativa para o letramento literário de forma geral.

O objetivo geral do trabalho desenvolvido é possibilitar, por meio de abordagens significativas, a promoção do letramento literário a fim de contribuir para a compreensão crítica do texto literário, oportunizando aos discentes o aprimoramento de suas leituras em diversos níveis e situações. Constitui-se, ainda, objetivo desse trabalho, proporcionar aos estudantes contato com contos fantásticos, estimulando-os a reconhecerem as particularidades do gênero, apresentando uma opção atrativa para a leitura literária. Este projeto foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino do Município de Campo Grande/MS, em turmas de nono ano do Ensino Fundamental.

Nossa pesquisa estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro apresenta reflexões acerca das (in)definições e funções da literatura, trata da leitura literária no ambiente escolar e discute sobre as possibilidades de metodologia para o trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental II, bem como quais textos seriam mais adequados para a faixa etária dos estudantes. Para embasá-lo, utilizamos autores como Candido (2004), Todorov (2009), Eagleton (2006), Lajolo (1984), Colomer (2007), Cosson (2014) e Silva (2009) entre outros.

No segundo capítulo, destacamos aspectos da categoria do Fantástico. Esta seção se subdivide em três partes. A primeira trata dos aspectos do fantástico de maneira mais geral, adotando como principal referência teórica o crítico espanhol David Roas (2014). Optamos por esse referencial em função dos contos selecionados serem textos contemporâneos. No entanto, considerada sua relevância para os estudos da categoria do fantástico, partimos de algumas observações feitas por Todorov sobre esse gênero. O segundo subcapítulo trata dos aspectos fantásticos em dois contos de Lygia Fagundes Telles e o terceiro, em dois contos de Ignácio de Loyola Brandão, todos eles utilizados na proposta interventiva.

O terceiro capítulo destaca o ambiente e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Na sequência, apresentamos o relato e os resultados da atividade que serviu de referência para adotarmos o conto fantástico como texto literário para a proposta interventiva.

O quarto capítulo contempla a proposta interventiva descrevendo a aplicação da sequência didática. Em seguida, são apresentados os resultados obtidos com a intervenção. Finalmente temos as considerações finais a respeito do estudo realizado.

## 2. LITERATURA: (IN)DEFINIÇÕES E FUNÇÕES

Este capítulo conta com três subcapítulos que abordam questões referentes à dificuldade em definir a literatura destacando as funções e a relevância desta para a sociedade. Enfatiza-se principalmente o papel de humanização e a capacidade que o texto literário possui de nos organizar e de organizar o nosso universo.

Tratamos, também, das relações entre a literatura e a escola apresentando um breve retrospecto histórico e discutindo sobre as dificuldades observadas atualmente, no ambiente escolar, em desenvolver abordagens significativas do letramento literário. Diante da crescente perda de espaço da literatura, devido aos mais diversos fatores, apresentaremos uma possibilidade de metodologia e de seleção de textos que possibilitam um trabalho significativo desse letramento nas séries finais do ensino fundamental.

### 2.1 Literatura: o que é e para que serve?

Conceituar literatura não constitui uma tarefa simples. Diversos teóricos apontam essa dificuldade e tentam estabelecer características e funções que possam diferenciar, portanto definir, o que seja literatura. A conceituação constitui-se complexa, segundo Lajolo, pois cada sociedade, em cada época e cultura atribui funções e características diferentes ao texto literário. Vejamos os papéis atribuídos à literatura por alguns teóricos.

Candido, em seu ensaio “O direito à literatura” destaca a complexidade da função da literatura atentando para seus aspectos paradoxais:

A função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2004, p. 178-179)

Candido explica que o efeito da literatura em nós deve-se à atuação dessas três faces de forma simultânea, embora, de forma geral, pensemos que o terceiro aspecto seja o mais importante já que há uma tendência a relacionar a literatura a um tipo de instrução. Vista dessa forma, a literatura tem um lugar de destaque, segundo Candido, constituindo-se, portanto, em um direito humano:

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

Vista dessa forma, a literatura serve para nos organizar enquanto seres humanos e nos auxilia a compreender o mundo, a organizá-lo assumindo um caráter libertador.

O crítico búlgaro Todorov, em sua obra *A literatura em perigo*, baseando-se em seu próprio percurso de leitor, destaca também os atributos de auxiliar na compreensão das experiências vividas e na concepção e organização do nosso universo:

[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. [...] ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23-24)

Assim como Candido, Todorov destaca a função de humanização da literatura considerando-a, dessa forma, indispensável às sociedades. Destaca-se, assim, o caráter libertador e de ampliação das possibilidades de interação com os outros e de compreensão de nós mesmos.

Ainda sobre defini-la, alguns apontam a linguagem como um dos aspectos que diferenciam o texto literário dos outros. Este não pode ser um critério definitivo, pois se considerarmos, por exemplo, que a literatura utiliza-se da linguagem atribuindo-lhe significados fora do comum, pode-se alegar que nem todos os textos que se utilizam da linguagem de forma criativa, fora de seu sentido comum são literatura. No entanto, não há como negar que este seja um aspecto de extrema relevância para os textos literários.

Sobre esse aspecto, Lajolo afirma que “a literatura leva ao extremo a ambiguidade da linguagem: ao mesmo tempo em que coloca o homem às coisas, diminuindo o espaço entre o nome e o objeto nomeado, a literatura dá a medida do artificial e do provisório da relação.” (LAJOLO, 1984, p. 37). No entanto, a escritora alerta para a questão citada acima solicitando cuidado “nada, no entanto, de receitas literárias” para que a linguagem não seja um elemento determinante para definir literatura e, nisso, há um relativo consenso, porém, não há como negar que o texto literário faz uso deste elemento de uma maneira particular, especial. A autora amplia esse pensamento ao afirmar que “o texto literário, ao mesmo tempo que significa, como que sugere os limites da significação. Dribla o leitor, sugerindo-lhe que o que diz é e não é, porque o dizer, em literatura tira sua força, paradoxalmente do relativo e provisório”. (LAJOLO, 1984, p. 39)

Candido, ao citar as três faces da literatura, destaca que a maneira pela qual a mensagem é construída é um aspecto determinante, pois, segundo ele, é essa maneira que determina se uma comunicação é literária ou não. O crítico ressalta a força da palavra organizada atribuindo-lhe papel ordenador sobre nossa mente, pois “a produção literária tira

as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.” (CANDIDO, 2004, p.179)

Como vimos, assim como Lajolo, Candido destaca a linguagem como um fator preponderante (porém, não único) para definir o que constitui ou não um texto literário.

Eagleton, no capítulo “O que é literatura”, da obra *Teoria da literatura: uma introdução* atenta para os problemas encontrados quando se tenta definir literatura apresentando e, em seguida, apontando os limites de alguns critérios que poderiam ser tomados como aspectos definidores:

O primeiro seria a *escrita imaginativa*, a ficção, ou seja, literatura seriam os escritos que não são verídicos, porém, segundo ele, “A distinção entre “fato” e “ficção” não parece nos ser útil, e uma das razões para isso é a de que a própria distinção é muitas vezes questionável”, ou seja, definir o que é realidade e o que é ficção é controverso. Dessa forma, não poderia a escrita imaginativa ser tomada como característica definidora do texto literário. Além disso, há textos considerados literários que não são ficcionais, como os sermões do Pe. Vieira e a obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha; assim como, há textos ficcionais que podem não ser considerados literários, tais como os romances de banca de jornal.

O segundo aspecto seria *empregar a linguagem de forma peculiar*. Sob esse critério, literatura seria *uma organização particular da linguagem*, um fato material, portanto. Eagleton apresenta uma série de motivos pelos quais esse aspecto também não é definitivo nem definidor da literatura:

Quem acredita que a literatura possa ser definida por esses usos especiais da linguagem tem de enfrentar o fato de que há mais metáforas na linguagem usada habitualmente em Manchester do que na poesia de Marvell. Não há nenhum artifício “literário” – metonímia, sinédoque, litote, quiasmo, etc. – que não seja usado intensivamente no discurso diário. (EAGLETON, 2006, p. 8)

Poderíamos, segundo o crítico, apontar ainda literatura como *discurso “não-pragmático”*, que não tem finalidade prática imediata, ou seja, refere-se apenas a um estado geral de coisas. Novamente Eagleton limita esse critério ao afirmar que “em grande parte daquilo que é classificado como literatura, o valor verídico e a relevância prática do que é dito é considerado importante para efeito geral. [...] A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido.” (EAGLETON, 2006, p. 12)

Dessa forma, observamos também que o aspecto do discurso não pragmático é limitado, pois, mesmo os textos que se pretendem não pragmáticos (alguns poemas e peças de teatro, por exemplo) podem ser lidos pragmaticamente dependendo do leitor e da leitura.

Eagleton segue apontando outras características que poderiam ser tomadas como aspecto que apontaria uma definição. Os julgamentos de valor, por exemplo, parecem ter uma estreita relação com o que se considera literatura e o que não se considera. Com algumas ressalvas, afirma o escritor, “a sugestão de que literatura é um tipo de escrita altamente valorizada é esclarecedora.” No entanto, há uma série de problemas com esse critério: nesse sentido, qualquer coisa pode ser literatura, e qualquer coisa que assim é considerada pode deixar de sê-lo.

Para resumir seu questionamento sobre “O que é literatura” e afirmar que nenhum critério é inerente ao texto literário, o autor pondera:

Alguns tipos de ficção são literatura, outros não; parte da literatura é ficcional, e parte não é; a literatura pode se preocupar consigo mesma no que tange ao aspecto verbal, mas muita retórica elaborada não é literatura. A literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades não existe. (EAGLETON, 2006, p. 16)

Portanto, os aspectos com os quais poderíamos estabelecer uma distinção e como consequência uma definição de literatura, não são suficientemente satisfatórios, visto não serem específicos desses textos. No entanto, é importante enfatizar que, segundo Eagleton, embora os critérios sejam insuficientes para chegarmos a uma definição precisa do que seja literatura, eles não são completamente arbitrários. Essa subjetividade de critérios como o gosto, por exemplo, aquilo que está ligado à estética, é algo que está intimamente relacionado com a ideologia.

Como dissemos anteriormente, conceituar é uma tarefa complexa e, apesar de todas as pesquisas, não há um consenso sobre o assunto.

Traçado esse breve panorama sobre a (in)definição de literatura, tomemos como prioridade suas funções e é importante que se diga, ultrapassam as apresentadas acima. Se pensarmos na literatura pelo que ela nos proporciona, fica evidente sua importância para a sociedade, já que ela age sobre nós modificando-nos e, por conseguinte modificando a sociedade em que vivemos. No entanto, a literatura só cumprirá plenamente todas as suas funções, se a ela for concedida a importância que lhe cabe, no ambiente escolar e fora dele. Tratemos, pois, da relação entre literatura e escola.

## 2.2 Leitura literária em ambiente escolar

Como percebemos, por meio da prática docente e pelos variados teóricos que tratam do assunto, a relação entre literatura e escola sempre foi cercada por inúmeros dilemas e dúvidas.

A utilização da literatura para a educação é bastante antiga. Marisa Lajolo destaca que essa relação já podia ser estabelecida mesmo antes da própria existência formal da escola. Entre os egípcios, por exemplo, ela se fazia presente na educação dos escribas nas práticas de ditados e textos literários. Entre os gregos, as tragédias tinham como objetivo educar o povo nos aspectos morais e sociais.

Historicamente, a literatura assumiu diferentes papéis no ambiente escolar. Por um longo período, desempenhou uma função predominantemente relacionada ao ensino linguístico, à formação moral e a de união de cada nacionalidade. Mas, segundo Teresa Colomer “Que a literatura tivesse representado todas essas funções não significa, no entanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura fosse adequada à sua capacidade e interesse.” (COLOMER, 2007, p. 15) Entre meados do século XIX e do século XX, a autora apresenta alguns avanços, ao menos teóricos, da literatura no ambiente escolar como, por exemplo, o discurso sobre a importância do acesso dos estudantes a uma biblioteca com livros variados e adequados às faixas etárias. Neste período, estendeu-se para a Europa o modelo das bibliotecas públicas infantis provenientes dos Estados Unidos. O mundo editorial iniciou, nessa época, uma nova fase de parceria com a escola por meio da publicação de antologias escolares organizadas por com o intuito de criar uma “biblioteca ideal”, com textos clássicos da literatura infantil de qualidade e mais próxima do interesse dos estudantes.

No entanto, segundo Colomer, esta tendência de renovação se restringiu a um espaço minoritário. “A formação de professores continuou sendo muito deficiente do ponto de vista literário e as prioridades escolares e os métodos didáticos não tiveram grandes variações.” (COLOMER, 2007, p. 19)

Desse modo, apenas quando ocorreram transformações no modelo que havia se conservado basicamente estável desde o século XIX até o período pós-guerra europeu (entre 1960 e 1970), a utilização das bibliotecas e a leitura integral das obras ocuparam, de maneira generalizada, seu lugar nas escolas.

Apesar das alterações ocorridas na relação entre literatura e escola ao longo da história, enfrentamos, atualmente, problemas significativos. Cosson afirma que “estamos diante da falência do ensino da literatura” destacando que a literatura não vem sendo ensinada

para cumprir seus objetivos e aponta dois motivos para esse fracasso: “Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino”, ou seja, atualmente o que se observa é que o ensino de literatura se divide entre ensinar listas de conteúdos sobre sua história ou abrir mão de todos os “conteúdos” alegando-se que o importante é ler, não importa o que. Em segundo lugar, “falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo com o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige.” (COSSON, 2014, p 23). Dessa forma, superado o problema de *o que ensinar* ainda temos a questão de *como ensinar*.

Reafirmando a ideia de Cosson sobre a falência do ensino de literatura, atualmente, o que se observa é que a mesma, como disciplina, vem perdendo espaço no ambiente escolar, exemplo disso é que em muitos Estados, incluindo o nosso, Mato Grosso do Sul, ela foi retirada do currículo como disciplina na etapa do ensino médio, ficando seus “conteúdos” inseridos nas aulas de língua portuguesa. Em contrapartida, o município de Campo Grande - MS incluiu em seu currículo a disciplina “Iniciação aos estudos literários” no nono ano do ensino fundamental, o que podemos considerar um avanço.

Diversas são as discussões a respeito da leitura literária na escola. Há inúmeros questionamentos sobre quais textos são adequados para determinada faixa etária, quais aspectos do texto literário abordar, como torná-lo atrativo para os leitores, como desenvolver a leitura literária em sala de aula, como avaliar esse trabalho.

Nesse sentido, a discussão sobre a escolarização da literatura faz-se pertinente com todo o seu potencial transformador. Dessa forma, entendemos que escolarizar a literatura consiste na apropriação eficiente dos textos literários pela escola, a fim de contribuir para a formação de leitores capazes de interagirem com os textos criando respostas, penetrando na obra de diferentes maneiras e explorando-as sob os mais diversos aspectos. Ou seja, cabe à escola, ao professor, oferecer condições para que haja uma interação, uma busca de sentido do leitor com o texto literário, com o próprio leitor e com a sociedade na qual este leitor está inserido. O que consiste em uma tarefa bastante difícil, considerando os diversos desafios que se apresentam: o pouco espaço da literatura diante das diversas disciplinas e conteúdos, a dificuldade dos professores em abordarem a leitura literária pelos mais diversos motivos, a diversidade de textos pelos mais diferentes suportes. Além de tudo isso, existe uma tentativa de atualizar e adequar à realidade dos alunos os textos literários fazendo com que os textos priorizados nem sempre sejam os considerados literários no sentido mais estrito da palavra.

Todorov, ao analisar as instituições e os documentos que norteiam o ensino de literatura na França, apresenta observações que podemos estender ao ensino dessa disciplina aqui no Brasil:

O conjunto dessas instruções baseia-se, portanto, numa escolha: os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem. Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre os indivíduos e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (TODOROV, 2009, p. 26-27)

Ousamos dizer que, na escola, de forma geral, não aprendemos nem acerca do que falam as obras, tampouco do que falam os críticos. Nas séries finais do ensino fundamental, a forma mais comum de se trabalhar o texto literário é a partir do livro didático. Geralmente os livros didáticos trazem contos, crônicas, poemas ou trechos de romances da literatura e atividades chamadas de compreensão e/ou interpretação. No manual do professor há normalmente um roteiro de instrução para desenvolver a leitura e conduzir as atividades e, o que é mais importante para muitos professores, há um gabarito de respostas. Dessa forma, organiza-se o planejamento em torno da realização da leitura, resolução da atividade (tempo para os alunos responderem) e correção tomando como referência as respostas do manual. Nos dez anos de prática docente, já ouvi colegas dizerem que preferem desenvolver as atividades de forma coletiva, pois, dessa forma, as respostas dos estudantes serão uniformes. Não estamos aqui generalizando os livros didáticos ou as práticas dos professores. Há muitos profissionais que, à sua maneira, desenvolvem trabalhos significativos com textos literários atribuindo-lhes o espaço e a importância devida em sala de aula.

Existe um outro grupo de profissionais e materiais que, na tentativa de fornecer ao aluno textos literários de qualidade, inseridos no cânone, tendem a levar para as salas de aula uma literatura que não condiz com o nível de leitura dos estudantes tornando o trabalho desinteressante para os discentes e desestimulante para docentes. Também não estamos aqui defendendo uma simplificação que desvalorize o literário, pois a fronteira entre o que é adequado ou não a cada faixa etária ou etapa de escolarização é muito tênue. Como destaca Colomer:

A impossibilidade de estabelecer fronteiras estáveis entre o que é, ou não, compreensível deve-se ao fato de que vivemos em uma sociedade determinada. Ou seja, o que uma criança pode entender não depende unicamente do desenvolvimento intrínseco de suas capacidades interpretativas, como se estivéssemos tratando do crescimento de uma planta, mas que também está condicionado pelo que está presente à sua volta e é familiar à sua cultura. (COLOMER, 2014, p. 75)

Vimos que a tarefa de adequar os textos literários e suas leituras ao tipo de leitor é bastante complexa. Para o nosso trabalho, estabelecemos como um dos parâmetros a observação dos alunos como sujeitos inseridos em uma comunidade cultural que fazem transparecer, no ambiente escolar, muitas de suas particularidades.

No ambiente escolar fala-se muito em paradidáticos – entendido por muitos membros da escola como textos que serviriam de alguma forma para auxiliar na formação moral dos adolescentes e “transmitir ensinamentos” sobre essa fase. Pessoas responsáveis por organizar e analisar a aprendizagem dos estudantes – como coordenadores e supervisores – e muitos professores acreditam que os paradidáticos são boas alternativas para a formação de leitores. Como sabemos, existem diferentes leituras para diferentes objetivos. Visto dessa forma, os paradidáticos não se destinariam, portanto a cumprir os objetivos da leitura literária com todo o seu potencial transformador.

A ideia de uma literatura infanto-juvenil é bastante recorrente como alternativa para a leitura literária no ensino fundamental. Colomer apresenta-a como “literatura de aprendizagem e formação de novos leitores” estabelecendo uma relação de crescente aprendizagem sobre os textos literários por meio do que ela classifica como uma “escada com corrimão”. Nesse sentido, selecionar e apresentar textos literários aos estudantes requer conhecimento do nível de leitura dos mesmos para que os objetivos se concretizem, pois a ideia de escada com corrimão, como destaca Colomer (p. 139), “tira do leitor ao mesmo tempo em que o apoia, se coloca em seu nível ao mesmo tempo em que lhe abre novos horizontes”.

Colomer alude à questão das obras tidas como literatura infantil e juvenil. Nesse aspecto, os textos selecionados sinalizam para características destacadas pela autora como “o pacto narrativo estabelecido entre autor e leitor, os conceitos de leitor implícito no texto ou de leitor cooperativo próprios da teoria da recepção” (COLOMER, 2014, p. 131)

Conforme vemos, as dificuldades são as mais diversas, reforçando dessa forma, a complexidade da relação entre a literatura e a escola, seja pelos problemas de adequação dos textos aos estudantes, seja pelas dificuldades de abordagem, pela falta de espaço diante das demais disciplinas e conteúdos o fato é que a crise permanece. Se pensarmos na escola como espaço de aprendizagem, formação humana e cidadã, e atentando para o fato de que há uma tendência a atribuir às instituições de ensino muitas outras funções que há algum tempo eram atribuições das famílias, é essencial que tentemos diminuir dificuldades do que classificamos como literatura escolarizada.

### **2.3 Literatura no ensino fundamental II: o que e como trabalhar**

Como dito anteriormente, trabalhar a leitura literária em sala de aula constitui um desafio para professores e para as instituições escolares de forma geral, principalmente se considerarmos que nas séries finais do ensino fundamental, muitas vezes, a literatura não possui espaço nas aulas de língua portuguesa, ou quando muito, os textos literários são utilizados para desenvolver habilidades relacionadas ao funcionamento da língua – análise de elementos gramaticais. Nessa perspectiva, muitas vezes são utilizados trechos soltos de obras literárias sem que se considere o valor desses textos em todas as suas potencialidades.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (2001), de Língua Portuguesa, ainda que não atribuam aos textos literários a sua devida importância, tratam das especificidades desses textos dizendo que:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (p. 36)

Apesar dessas particularidades do texto literário serem apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que se observa, na prática, é o uso do mesmo para diversos fins que não aqueles relacionados à formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas e as particularidades das construções literárias nas práticas de leitura de modo a usufruir de todas as possibilidades dos textos literários.

Por outro lado, é importante destacar um aspecto positivo da leitura literária no ensino fundamental: não existe determinação de “conteúdos literários” a serem trabalhados. Dessa forma, o professor pode sentir-se à vontade para traçar estratégias que melhor atendam aos objetivos desse tipo de letramento no ambiente escolar. Contudo, corre-se o risco de que esse tipo de leitura seja preterida em virtude de todas as dificuldades já apresentadas anteriormente. Consideramos este aspecto como positivo quando comparamos com o trabalho da literatura previsto para a etapa do ensino médio, em que, de forma geral, há uma lista de períodos literários com seus contextos históricos, características, autores e obras a serem abordados.

Nesse sentido, a disciplina de Iniciação aos estudos literários, implantada no ano de 2015, pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, nas turmas de nono ano apresenta-se como uma iniciativa bastante promissora para que o texto literário assuma cada vez mais seu espaço no ambiente escolar. Ainda que a proposta seja de uma aula por semana, a ementa apresenta aspectos relevantes do trabalho com a literatura em sala de aula:

[...] pensar a literatura na escola é pensar a transformação na escola, é considerar esse aluno-leitor um sujeito social, posto que o ensino da literatura está imbricado à sociedade. Para investirmos nessa empreitada devemos considerar, sempre, que o texto literário tem suas singularidades e exige, do leitor, habilidades que ultrapassem a mera decodificação. Sua indicação justifica-se não pela organização interna diferenciada, mas porque vai além de transmitir uma informação, por inserir seus leitores nos substratos da percepção. (SEMED, 2015)

É perceptível, pois, a tentativa, como o próprio documento justifica, de atribuir à literatura seu legítimo espaço na escola, desatrelando-a do ensino de gramática ou de transmissão de princípios morais.

Além das dificuldades relacionadas a quais aspectos do textos literários abordar nas séries finais do ensino fundamental, há ainda o problema da falta de interesse por parte dos discentes. Este segundo é apontado por muitos autores que tratam da leitura literária na escola e pode ser observado nas práticas de sala de aula. Sobre isso, Silva aponta um fator cultural que interfere no percurso do leitor em formação:

Outro fator é cultural, deve-se à época em que vivemos atualmente, cercados por um bombardeio constante de sons e imagens. Para o comodismo de hoje, com crianças e jovens habituados ao imediatismo das imagens trazidas instantaneamente às telas da televisão, dos computadores e dos jogos eletrônicos, os livros de aventuras que seduziam a imaginação de seus pais e avós [...] parecem fastidiosamente longos. O fôlego de nossos jovens anda curto, sua paciência também. (SILVA, 2009, p. 39)

Todas as atividades da vida moderna ocupam muito tempo dos jovens, sobrando, então, apenas o espaço da leitura como dever, aquela prescrita pela escola.

Há ainda a discussão a respeito da importância do cânone na formação leitora. Considerando que, atualmente os adolescentes preferem leituras de sagas e best sellers o questionamento que se faz é: como ultrapassar as barreiras dessas leituras à leitura de textos literários? Quais textos literários despertariam maior interesse por parte dos discentes?

Silva classifica os best sellers e afins como leitura trivial e destaca que grande parte do encantamento dos adolescentes por eles deve-se aos “lugares exóticos e aos ambientes refinados, que nunca estarão ao alcance da experiência concreta da maioria de seu público leitor.” Essas características fazem com que os jovens exercitem o imaginário e se libertem momentaneamente de seu “desanimado” mundo rotineiro e vivam intensas emoções nesse mundo extraordinário ao qual nunca terão acesso de fato.

Voltemos, então, à questão anterior: como transpor esta barreira da leitura trivial para a leitura literária? Como selecionar os textos a serem trabalhados?

Cosson apresenta três aspectos que normalmente estão envolvidos nos critérios de seleção dos textos literários na escola: a questão do cânone, a contemporaneidade dos textos e a pluralidade e a diversidade de autores. O autor ressalta que, isoladas, essas três proposições não deveriam ser tomadas como critério, pois não cumprem os objetivos a que propõem. Dessa forma, o mais adequado deve ser, segundo ele, combinar os três critérios:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. (COSSON, 2014, p. 35-36)

Desse modo, deve-se pensar em selecionar textos sem desconsiderar a tradição, que sejam atuais e que sejam diversos no sentido de limites de leitura a serem superados.

É notável que há uma espécie de etapa a ser transposta. Colomer utiliza o termo *escada com corrimão*, Silva fala em *ponte para a literatura de adultos*. Ambas destacam o conto como possível caminho nesse percurso leitor, o que corrobora com nossa hipótese de que esse gênero constitui uma alternativa positiva para a leitura literária nas séries finais do ensino fundamental.

Colomer destaca o conto como um gênero com o qual entramos em contato mesmo antes de estarmos alfabetizados o que, de certa forma, contribui para maior familiaridade dos estudantes com o gênero ainda que os contos infantis ou as narrativas do cotidiano apresentem estrutura mais simples que os contos literários que fazem parte da literatura “de adultos” vista como de maior qualidade estética.

A leitura de contos é a aprendizagem leitora que mais se beneficia dos “métodos de ensino” fora da escola. O conhecimento da narração natural, que qualquer indivíduo adquire rapidamente nas conversas com os que estão a sua volta, o costume social de contar histórias – seja na forma oral ou através de audiovisuais –, assim como a forma como estão escritos os livros infantis ajudam os leitores a dominar muitos aspectos necessários à compreensão leitora em geral, e para a compreensão literária, em particular. (COLOMER, 2014, p.73)

Visto dessa forma, o trabalho com contos teria, de certa maneira, mais aceitação por parte dos discentes pela aproximação que já possuem com o gênero.

Silva também destaca o gênero como uma alternativa positiva, pois, segundo ela “enquanto a novela juvenil tem seu prosseguimento natural no romance de massa, o conto, em contrapartida, é capaz de estabelecer uma ponte segura para a literatura de adultos.” (SILVA, 2009, p. 38)

Há outros fatores, a princípio menos relevantes, mas que devem ser considerados quando pensamos na prática docente: a disponibilidade de textos para todos os alunos e a questão do tempo destinado à leitura em sala. Esses dois aspectos também nos levam ao conto como uma possibilidade positiva de leitura literária no ambiente escolar. Com relação à disponibilidade de textos, há que se destacar que, sendo textos relativamente curtos, há mais facilidade para que sejam viabilizadas cópias para que todos os alunos tenham todos os contos. As bibliotecas geralmente possuem alguns exemplares, no entanto, o número quase sempre não é suficiente, ou seja, para realizar a leitura de forma que todos os estudantes tenham o texto em mãos ao mesmo tempo não é possível, já que não há quantidade suficiente do mesmo exemplar para todos. O tempo, conforme citado anteriormente, também é um fator que dificulta o trabalho com a literatura no ensino fundamental. Como a possibilidade de que os estudantes leiam fora da escola seja pouco considerada para a proposta que pretendemos desenvolver, textos curtos – contos - servem muito bem aos nossos objetivos.

Conscientes da importância da literatura, conhecedores de suas funções e selecionados os textos para tal finalidade, foquemos agora no modo como trabalhar esses textos. Este constitui um aspecto não menos importante que os outros para o êxito ou o fracasso do letramento literário no ambiente escolar.

É essencial que se pense em maneiras de abordar o texto literário que o tornem significativo, cumprindo, portanto, os objetivos aos quais se propõe a literatura na escola. Segundo Cosson, para um bom letramento literário é necessário considerar dois elementos essenciais: as três etapas da leitura (*antecipação*, *decifração* e *interpretação*) e o saber literário.

Sobre as três etapas, Cosson aponta-as como elementos do processo de leitura relacionando-as com as teorias chamadas conciliatórias. De acordo com essa visão, a leitura é o resultado da interação entre o leitor e o texto: “Trata-se, pois de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é constituído por ambos nesse processo de interação.” (COSSON, 2014, p. 40)

Portanto, no ato da leitura, estão envolvidas três fases: *antecipar* (levantar hipóteses sobre o texto); *decifrar* (ler o texto); *interpretar* (relacionar os conhecimentos de leitor interagindo com o texto).

Sobre os saberes literários, Cosson cita Halliday destacando que “a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura; a aprendizagem sobre a literatura; e a aprendizagem por meio da literatura” (COSSON, 2014, p.47). Como já destacamos, o ensino da literatura costuma oscilar entre aprender sobre ela e

aprender por meio dela. Dessa forma, a aprendizagem da literatura costuma ser desconsiderada quando deveria consistir no elemento central da aprendizagem literária no ambiente escolar. Nesse sentido, Cosson defende que o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário:

Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. (COSSON, 2014, p. 47)

Percebemos, pois, a importância de uma boa metodologia para que a literatura escolarizada alcance seus objetivos. Não basta simplesmente ler textos literários, é necessário um planejamento consciente das atividades a serem desenvolvidas de maneira a contemplar o letramento literário. Temos consciência, no entanto, de que a metodologia, por si só, não é suficiente para que o ensino da literatura seja significativo. O professor deve ter conhecimentos teóricos e uma bagagem de leitura para intermediar essa aprendizagem. Sem os conhecimentos da e sobre a literatura e, em consequência sobre sua importância, cremos que seja improvável que o trabalho com o texto literário cumpra seus objetivos na escola.

Vários autores apontam para uma característica marcante do trabalho com o texto literário no ambiente escolar que é a possibilidade de *ler com os outros* ou compartilhar a leitura. Teresa Colomer destaca que:

Para a escola, as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de formar o gosto a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social. (COLOMER, 2014, p. 144)

Diante dessa premissa de que ler com os outros é essencial, tanto para formar o gosto como para socializar as interpretações e fazer com que os leitores se sintam parte de uma comunidade leitora, o planejamento das atividades de literatura não pode desconsiderar esse aspecto.

Analisando algumas possibilidades de sequências didáticas, nos deparamos com as sequências *básica e expandida* propostas por Cosson em *Letramento literário: teoria e prática*. De acordo com os pressupostos teóricos que levantamos para esse trabalho, entendemos que a utilização dessas sequências como exemplo a ser adaptado para a nossa realidade constitui uma boa alternativa e acreditamos que os resultados serão positivos, proporcionando melhor desenvolvimento do letramento literário. É importante destacar que muitos docentes a utilizam em suas práticas cotidianas com maior ou menor grau de

adaptações sem ter contato com a obra do autor. Isso demonstra que alguns elementos de metodologias mais utilizadas e que apresentam bons resultados são recorrentes tanto entre autores que tratam do assunto quanto nas práticas cotidianas de sala de aula. Vejamos como se organizam a sequência básica e a sequência expandida propostas por Cosson (2014).

Na *sequência básica do letramento literário na escola* são propostos quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A *motivação*, como o próprio nome diz, consiste em despertar o interesse dos estudantes para o texto que será lido. É importante observar que essa etapa não deve conduzir ou direcionar a leitura. Deve-se ter o cuidado para que a mesma apenas prepare o leitor para receber o texto. O autor alerta para esse aspecto dizendo que “A questão, então, não é se a motivação exerce ou não influência, mas sim se essa influência é bem-vinda ou desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos.” (COSSON, 2014, p. 57).

A *introdução* consiste na apresentação do autor e da obra. Deve-se ter o cuidado para que essa etapa não se transforme em uma longa aula sobre a biografia do autor e o resumo da obra, seu objetivo é “permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva.”

Na etapa da *leitura* devemos adotar alguns critérios dependendo da extensão da mesma. De acordo com Cosson, se o texto for extenso – a leitura de um livro inteiro, por exemplo, é necessário um acompanhamento por parte do professor para que os objetivos não se percam. No entanto, não se deve transformar esse acompanhamento em cobrança ou policiamento.

Nessa etapa há um ponto que, de acordo com a nossa prática, não é tão simples quanto parece. Para a leitura de textos mais curtos, quando há possibilidade de leitura integral em sala de aula, para o autor “há pouco o que se fazer a não ser esperar que o aluno termine a tarefa”. Textos curtos demandam menos tempo de leitura, no entanto, não se pode dizer o mesmo sobre a qualidade da leitura. Quase sempre, somente a leitura silenciosa dos alunos não é suficiente para que haja a compreensão – classificada como decifração – muitos textos, ainda que curtos, exigem intermediação do professor. Sugerimos então que seja feita mais de uma leitura de acordo com a necessidade dos estudantes e da complexidade do texto proposto.

O último passo da sequência básica é a *interpretação*. O autor destaca que “a interpretação parte do entrecimento 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, 2014, p. 64). É necessário, então, pensar em dois momentos de interpretação que ele classifica como *interior* e *exterior*. O momento interior constitui o ato de ler individualmente e, ao final da leitura fazer uma apreensão geral da obra, é o que ele

classifica como “encontro do leitor com a obra”. O momento externo Cosson diz que é “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção e sentido de uma determinada comunidade”, ou seja, seria a interpretação que construímos por meio das trocas que realizamos com os outros leitores.

Sobre essa etapa a que chamamos interpretação, especificamente sobre o que Cosson chama de momento exterior, Colomer também a destaca como uma das funções fundamentais da literatura escolarizada: “[...] compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la.” (COLOMER, 2014, p. 247)

Dessa forma, entendemos que, nas atividades a partir de textos literários com objetivo de letrar os estudantes na leitura literária, é essencial o momento de compartilhamento, socialização das leituras.

Um aspecto importante a se destacar quando tratamos da interpretação dos textos literários é a relação entre as atividades de leitura e escrita. Nas escolas, há uma forte tendência a classificá-las como atividades desconectadas. Teresa Colomer e Rildo Cosson tratam dessa questão aproximando leitura e escrita como inter-relacionadas. Cosson diz que externaliza-se a interpretação por meio do seu registro, podendo ocorrer de diversas formas dependendo de alguns fatores como idade e série escolar. O registro pode ser por meio de um desenho, de uma música, de uma resenha, teatro, diário, colagens entre tantas outras possibilidades.

A *sequência expandida* consiste em incorporar às atividades proposta outras etapas que permitam contemplar não apenas a aprendizagem da literatura (foco da sequência básica), mas também *a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura*. Cosson justifica a importância da sequência expandida explicando que a mesma “vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola.” (COSSON, 2014, p. 76). Dessa forma, as duas sequências se completam para atender às diferentes aprendizagens do letramento literário.

A sequência expandida consiste em, após os quatro passos da sequência básica, desenvolver outras etapas que são classificadas como *contextualização*, *segunda interpretação* e *expansão*.

Cosson diz que a contextualização deve ser feita “como movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor.” (COSSON, 2014, p. 86). A contextualização é,

portanto, o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra carrega consigo e podem ser, segundo o autor, ilimitados. No entanto, são apresentadas sete contextualizações por questões didáticas: *contextualização teórica*, explicita as ideias presentes na obra ou que a sustentem; *contextualização histórica*, refere-se à época ou período da publicação do texto, relaciona-se com o contexto histórico da sociedade que o gerou; *contextualização estilística*, tem o papel de analisar o diálogo entre a obra e o período literário mostrando como uma reflete o outro; *contextualização poética*, refere-se à estrutura e composição da obra, como ela se organiza; *contextualização crítica*, como o próprio nome diz, é a crítica, a análise da obra; *contextualização presentificadora*, relacionar a obra com o momento presente, ou seja, uma atualização e finalmente a *contextualização temática* que tem a função de levantar o tema ou os temas presentes na obra.

A *segunda interpretação* consiste em uma leitura mais aprofundada do texto tendo como foco um determinado aspecto da obra. Essa interpretação é realizada de acordo com o tipo de contextualização trabalhada. Para Cosson, “O aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura.” (COSSON, 2014, p. 94), portanto, existe um momento de leitura mais individual (primeira interpretação) e outro momento mais coletivo, de compartilhamento (a segunda interpretação).

Há ainda a possibilidade da *expansão*, que tem como objetivo ultrapassar, extrapolar as possibilidades de leitura para além do texto, relacionando-o com outros textos. Constitui, pois, a intertextualidade, os diálogos que podem ser estabelecidos com obras que antecederam ou sucederam o texto trabalhado.

É importante destacarmos que as etapas das sequências básica e expandida foram apresentadas separadamente, no entanto, na prática, não há separação rígida ou linearidade. Elas acontecem com as mais variadas combinações de acordo com diversos fatores como: o texto selecionado, as necessidades dos estudantes, os objetivos estabelecidos.

### 3. O FANTÁSTICO UNIVERSO DOS CONTOS FANTÁSTICOS

Assim como há quem defenda que o conto não constitui um gênero, igualmente há quem afirme que o fantástico não pode ser denominado gênero. Roas trata do fantástico como uma categoria estética “... a ideia de fantástico que proponho aqui tem mais a ver com uma categoria estética que com um conceito circunscrito aos limites estreitos e às convenções de um gênero.” (ROAS, 2014, p. 8). Ceserani trata-o como um *modo literário* “que teve raízes históricas precisas e se situou historicamente em alguns gêneros ou subgêneros, mas que pôde ser utilizado – e continua a ser, com maior ou menor evidencia e capacidade criativa – em todas as obras pertencentes a gêneros muito diversos” (CESERANI, 2006, p. 12). Sem discutir essas questões de classificação ou definição, sempre que utilizarmos o termo *gênero* neste trabalho estaremos nos referindo ao conto fantástico.

#### 3.1 Conto fantástico: caracterização

O gênero conto tem se apresentado, na atualidade, como uma alternativa eficiente para o desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura literária na escola em função de sua brevidade, o que possibilita uma leitura integral do texto no pouco tempo que se dispõe para tal finalidade nas aulas de língua portuguesa. Em tempos de bombardeio de informações, numa velocidade espantosa e por meio dos mais diversos veículos, esse gênero parece se adaptar muito bem à dinâmica da sociedade contemporânea. É importante destacar que a brevidade não é o que define o conto, no entanto, esta é uma característica recorrente nas teorias sobre o gênero. Sobre esse aspecto, Gotlib (2000, p 63) destaca que “o conto é uma forma breve” e cita Alceu Amoroso Lima, numa conferência que fez sobre conto na Academia Brasileira de Letras, em 1956:

O tamanho, portanto representa um dos sinais característicos de sua diferenciação. Podemos mesmo dizer que o elemento quantitativo é o mais objetivo dos seus caracteres. O romance é uma narrativa longa. A novela é uma narrativa média. O conto é uma narrativa curta. O critério pode ser muito empírico, mas é muito verdadeiro. É o único realmente positivo.

Compartilhamos dessa ideia de que a extensão da narrativa, a brevidade constitui uma das características predominantes do conto.

Cortazar em seu ensaio “Alguns aspectos do conto” destaca a dificuldade em defini-lo se referindo ao mesmo como “esse gênero de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo,

caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário.” (CORTAZAR, 2008, p.149)

A definição e caracterização do conto apresentam-se muito complexas e não constituem o propósito deste estudo, sendo assim, a seguir, serão abordados os aspectos do fantástico adotados para essa pesquisa.

O nascimento do Fantástico pode ser datado de meados do século XVIII quando, segundo Roas, “se deram as condições adequadas para sugerir esse choque ameaçador entre o natural e o sobrenatural sobre o qual se sustenta o efeito do fantástico [...]” (ROAS, 2014, p. 47). Foi a partir do Século das Luzes que o natural e o sobrenatural se tornaram opostos, pois, a razão passou a dominar e tudo o que não era explicado pela ciência – religião e superstição – caiu em descrédito. Nesse contexto, ao cultuar a razão, destacou-se simultaneamente a liberdade ao irracional e ao aterrorizante. A literatura tornou-se um campo fértil para expressar o desconhecido já que não entrava em conflito com a razão. Roas aponta o romance gótico como a primeira manifestação literária do gênero fantástico, mas destaca que foi no Romantismo que essa vertente alcançou sua maturidade:

A partir desse novo tratamento do sobrenatural que se deu no romance gótico, os escritores românticos indagaram sobre os aspectos da realidade e do eu que a razão não conseguia explicar, essa face obscura da realidade (da mente humana) que havia se manifestado no Século das Luzes. Os românticos, sem rejeitar as conquistas da ciência, postularam que a razão, por suas limitações, não era o único instrumento de que o homem dispunha para capturar a realidade. A intuição e a imaginação eram outros meios de fazê-lo. (ROAS, 2014, p. 49)

Dessa forma, os românticos destacavam os aspectos mais misteriosos e menos racionais do universo e da alma humana, afastando uma concepção mais mecanicista do homem e do mundo.

A denominação de Fantástico já foi vinculada a diversas características ao longo de sua trajetória. Inicialmente estudos feitos pelo norte americano Lovecraft (1987, p.3), apontavam para o fantástico como histórias de horror, o autor “associa a composição de histórias sobrenaturais a uma tendência do ser humano de expressar o medo do desconhecido.”

Esse gênero encontra em Todorov seu grande teórico por ser o primeiro a propor um estudo dissociado de aproximações puramente históricas ou psicológicas. Em seu livro, *Introdução à literatura fantástica*, o autor restringe a definição de fantástico, tornando-a, portanto, mais precisa, partindo de uma diferenciação quanto ao seu conteúdo, considerando o pressuposto da correlação de duas realidades – a natural e a sobrenatural – em uma narrativa e

a possibilidade de escolha entre elas. Portanto, para o autor, o fantástico reside na dúvida entre a explicação lógica ou sobrenatural de um acontecimento.

Num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mesmo mundo familiar. Aquele que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis; ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós (TODOROV, 2007, p. 30-31).

Para esse trabalho, partiremos da definição de Todorov (2007, p.24), “o fantástico dura apenas o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se aquilo que vivem pertence à realidade ou à irrealidade.” No entanto, essa definição será considerada apenas como ponto de partida, dada a sua importância para a delimitação do Fantástico no âmbito da literatura. Guardada a sua devida relevância, a teoria de Todorov torna-se muito restritiva para as narrativas atuais.

Segundo o escritor e teórico espanhol Roas (2014, p.42), ela “acaba excluindo muitas narrativas em que, longe de se propor um desenlace ambíguo, o sobrenatural tem uma existência efetiva: isto é em que não há vacilação possível, já que só se pode aceitar uma explicação sobrenatural dos fatos [...]”.

Pela classificação de Todorov, essas narrativas fariam parte do que ele define como subgênero “Fantástico maravilhoso” o que, segundo Roas não é possível, já que nelas não há nada que possamos associar ao mundo do maravilhoso. Para exemplificar essa afirmação, Roas cita *Drácula* (1897), ambientada em um mundo “natural”, “real” em que aparece somente um elemento impossível, o vampiro, irrompendo de tal realidade e provocando sua ruptura. O vampiro, nesse caso, é o elemento que transgride as leis que organizam a realidade.

Para Roas, portanto, “a vacilação não pode ser aceita como único traço definitivo do gênero fantástico, pois não comporta todas as narrativas que costumam ser classificadas assim” (Roas, 2014, p. 43). E o autor segue fazendo a seguinte afirmação:

Em contraste, minha definição inclui tanto as narrativas em que a evidência do fantástico não está sujeita a discussão, quanto aquelas em que a ambiguidade é indissolúvel, já que postulam uma mesma ideia: a irrupção do sobrenatural no mundo real e, sobretudo, a impossibilidade de explicá-la de modo razoável. (ROAS, 2014, p. 43).

Outro ponto importante para justificar a necessidade de outras teorias sobre o Fantástico é o fato de Todorov demarcar “a morte” da literatura fantástica no final do século XIX:

É certo que o século XIX vivia em uma metafísica do real e do imaginário, e a literatura fantástica não é mais que a consciência intranquila desse século XIX positivista. Mas hoje em dia já não é possível acreditar em uma realidade imutável, externa, nem em uma literatura que não seria mais que a transcrição dessa realidade. As palavras obtiveram uma autonomia que as coisas perderam. A literatura, que sempre afirmou essa outra visão é, sem dúvida, um dos móveis da evolução. A literatura fantástica, que ao longo de suas páginas subverteu as categorizações linguísticas, recebeu, por esta causa, um golpe fatal; mas desta morte, deste suicídio, surgiu uma nova literatura. (TODOROV, 2007. p.87-88)

Nessa perspectiva, narrativas como as de Lygia Fagundes Telles e Ignácio de Loyola Brandão, autores com os quais trabalharemos nesse estudo, além das obras de vários outros escritores do século XX, como os argentinos Jorge Luis Borges e Julio Cortázar, não poderiam ser consideradas fantásticas. Dessa maneira, nos deparamos, segundo Roas, com uma nova maneira de cultivar o gênero, que não se enquadra no modelo de Todorov.

Há que se citar, ainda, o fato de a teoria todoroviana desconsiderar o contexto histórico e cultural, explicando o Fantástico a partir do interior da obra, analisando somente os elementos internos do texto, devido aos seus pressupostos estruturalistas. Ao afirmar, por exemplo, que “o sobrenatural nasce da linguagem”, o teórico búlgaro está desconsiderando que, em determinados contextos culturais, o sobrenatural faz parte da realidade (TODOROV, 2007, p.44).

Não por acaso, teóricos como Roas considera que “não podemos manter nossa recepção limitada à realidade intratextual quando nos deparamos com um conto fantástico” (ROAS, 2014, p. 111). Para o crítico espanhol uma das características primordiais para classificarmos um conto como fantástico é a sua confrontação com o mundo exterior, “sua relação conflituosa com a realidade empírica”. Ainda que a realidade para Roas seja uma construção cultural (podendo ser falsa), trata-se de uma ideia compartilhada pelos indivíduos de uma sociedade. Dessa forma, “é fundamental colocar em contato o mundo intratextual e o mundo extratextual – o horizonte sociocultural do leitor- ao nos depararmos com ficções fantásticas.” (ROAS, 2014, p. 129)

Outro questionamento de Roas a Todorov diz respeito à relação entre o medo e o Fantástico. Para Todorov, esse elemento não é uma condição necessária do fantástico, sendo rejeitado como critério definitivo do gênero. Já Roas afirma que “o medo – contradizendo Todorov (e outros críticos) – é uma condição necessária do gênero, por ser seu efeito fundamental, produto da transgressão de nossa concepção do real [...]” (2014, p.141).

Nessa perspectiva, Roas destaca que o fantástico seria uma espécie de alerta para que atentemos para o fato de que nem tudo é como queremos pensar. Quando ultrapassamos os limites que nos dão segurança, quando nos deparamos com uma realidade que não nos é familiar, essa transgressão é vista como uma ameaça e, ligado a essa ameaça, surge o medo. O

escritor e crítico chama a atenção para as confusões terminológicas desse termo esclarecendo que “[...] o fantástico gera sempre uma impressão ameaçadora no leitor, impressão que, por comodidade, chamarei de “medo”, embora reconheça de antemão que talvez não seja o termo mais adequado para denominar esse efeito, sobretudo por suas conotações claramente ligadas à ameaça física. (ROAS, 2014. P. 137)

Portanto, para Roas, o medo não constitui necessariamente uma ameaça física, mas uma espécie de inquietude, de angústia, de questionamento diante das nossas concepções de realidade. “O fantástico nos faz perder o chão em relação ao real.” (ROAS, 2014, p. 138)

Ainda a respeito do medo no fantástico Roas apresenta dois tipos de medo que classifica como *medo físico ou emocional* e *medo metafísico ou intelectual*.

O medo físico ou emocional seria a ameaça física ou a morte. “Trata-se de uma impressão experimentada pelos personagens que também é transmitida – emocionalmente – ao leitor ou espectador, e que é produto do que acontece no nível mais superficial, o nível das ações.” (ROAS, 2014, p. 151). É importante destacar o medo físico ou emocional nem sempre está presente nas narrativas fantásticas modernas. Esse fator foi considerado um dos aspectos distintivos entre o fantástico tradicional e o moderno, mas Roas atenta para uma questão essencial desconsiderada por Todorov: a reação do leitor. “Por menos que os personagens se espantem diante do insólito da situação, o leitor não deixa de experimentar esse espanto, uma vez que encara fenômenos impossíveis, fenômenos que estão além de sua concepção do real.” (ROAS, 2014, p. 152).

O medo metafísico ou intelectual diz respeito aquele produzido no leitor ou espectador quando as certezas, as convicções da realidade deixam de funcionar, quando nos sentimos ameaçados por uma outra realidade. Esse efeito, segundo Roas, ao contrário do medo físico, é próprio e exclusivo do gênero fantástico (tanto tradicional quanto o contemporâneo).

Para concluir a ideia do medo no fantástico Roas afirma que:

[...] a literatura fantástica substitui a familiaridade pelo estranho, o intranquilizador, introduz zonas escuras formadas por algo completamente diferente e oculto. Algo impossível de explicar, de compreender, a partir dos nossos códigos de realidade. E esse é um efeito que se produz tanto no fantástico do século XIX quanto no fantástico contemporâneo (que constituem, insisto, um único gênero), que traduz claramente em um sentimento de ameaça sobre o leitor. Agora só falta encontrar o termo mais adequado para denominar esse efeito fundamental do fantástico, que, pelo momento, precisamos nos contentar em chamar de medo, angústia, inquietude... (ROAS, 2014, p. 160-161)

Por meio dessa ideia, é possível perceber que o medo, para Roas, é condição necessária, ou indispensável, para que possamos classificar o fantástico. No entanto, esse

medo constitui mais uma ameaça diante da forma como concebemos a realidade do que o medo de uma ameaça física, da morte, por exemplo.

Outro aspecto importante quando tratamos do fantástico, segundo Roas é a forma como a realidade é representada. Considerando que “o objetivo do fantástico é, em suma, a transgressão dos parâmetros que regem a (ideia de) realidade do leitor” (ROAS, 2014, p. 163), é necessário construir uma identificação entre o mundo ficcional e a realidade fora do texto. Para isso, não basta reproduzir no texto o funcionamento físico dessa realidade, é necessário fazer com que o leitor reconheça e se reconheça no espaço representado no texto. Dessa forma, Roas afirma que as narrativas fantásticas empregam as mesmas técnicas que o texto realista o que, segundo ele, anula a ideia de que essas histórias se situam no campo do ilógico ou do sonho, o que consistiria em um tipo de oposição mais ampla, portanto, à literatura realista. O crítico espanhol destaca que o fantástico utiliza-se do código realista ao mesmo tempo em que supõe uma transgressão desse código, ou seja, a verossimilhança e o “realismo” estão presentes nas narrativas fantásticas, “e apenas a irrupção, como eixo central da história, do acontecimento inexplicável marca a diferença entre as duas formas.” (ROAS, 2014, p. 165).

Ainda sobre a forma como a narrativa fantástica é organizada Roas destaca que:

para convencer o leitor, o narrador fantástico transfere o mundo real ao texto em sua mais absoluta cotidianidade. O espaço criado em suas páginas é sempre um âmbito em que tudo deve parecer normal. Além disso, quanto maior for o “realismo” com que ele é apresentado maior será o efeito psicológico provocado pela irrupção do fenômeno insólito nesse âmbito tão cotidiano. (ROAS, 2014, p. 165)

Essa característica da necessidade do realismo intensificou-se, segundo o crítico espanhol, com a evolução do fantástico diante de leitores cada vez mais céticos.

Visto dessa forma, o fantástico situa-se sempre nos limites da linguagem, pois o desejo de construir um mundo da ficção semelhante ao “real”, ao do leitor, exige que o narrador realize uma descrição realista desse mundo. Porém, quando encaramos a representação do impossível, sua manifestação pode se transformar em obscura e indireta.

Tratando da linguagem nos textos fantásticos, Roas afirma que:

O fantástico se torna, assim, uma categoria profundamente subversiva, não apenas em seu aspecto temático, mas também em sua dimensão linguística, pois altera a representação da realidade estabelecida pelo sistema de valores compartilhados pela comunidade ao promover a descrição de um fenômeno impossível dentro desse mesmo sistema. [...] o texto fantástico anuncia a presença do indizível (a outra face do dizível) – a saber, a alteridade – sem poder enuncia-lo. (ROAS, 2014, p. 174-175)

Portanto, a forma como o fantástico utiliza a linguagem também subverte a representação da realidade, pois tenta representar o impossível.

Roas dedica o último capítulo de sua obra a esclarecer algumas confusões comuns entre o Fantástico e o Grotesco. As ideias apresentadas aqui são pertinentes ao nosso estudo uma vez que contribuem para a discussão do conto “O homem cuja orelha cresceu”, de Ignácio de Loyola Brandão.

Roas inicia o capítulo esclarecendo o conceito e os objetivos do fantástico: “o fantástico é uma categoria que nos apresenta fenômenos que supõe uma transgressão da nossa concepção do real” (ROAS, 2014, p.189) e seu objetivo é desestabilizar os limites que nos separam do ameaçador, inquietar as convicções coletivas, ou seja, questionar a nossa percepção da realidade. Portanto, no fantástico, não basta introduzir um elemento sobrenatural em um mundo similar ao nosso, é essencial “provocar com isso o escândalo racional do receptor diante da possibilidade de que suas convicções sobre a realidade deixem de funcionar” (Roas, 2014, p. 190). É importante destacar que a transgressão dos limites e a ameaça, próprios do fantástico, desencadeiam o efeito fundamental dessa categoria: *o medo, a inquietude*.

Na sequência, Roas define o grotesco destacando seu objetivo:

O grotesco, por sua vez, é uma categoria estética baseada na combinação do humorístico com o terrível (entendido em um sentido amplo, que inclui o monstruoso, o aterrorizante, o macabro, o escatológico, o repugnante, o abjeto etc.). E seu objetivo essencial é proporcionar ao receptor uma imagem distorcida da realidade: do festivo mundo invertido do carnaval medieval, à revelação do caos – no grotesco moderno – como a imagem mais fiel do mundo e do ser humano. (ROAS, 2014, p. 190)

É possível observar que, apesar das confusões, o grotesco e o fantástico não consistem na mesma categoria estética. Sobre o grotesco, Roas segue afirmando que o mesmo não existe de forma autêntica. O que existe é “um modo de expressão grotesco que foi se modulando e se transformando [...] à medida que se produziram mudanças estéticas e filosóficas essenciais na cultura ocidental.” (ROAS, 2014, p. 191). De acordo com cada época, o terrível e o humorístico se alternaram com maior ou menor grau de destaque sem que um eliminasse o outro.

Roas destaca que “até o século XVIII o grotesco é mais cômico e despreocupado porque só é visto como desproporção e deformidade, um caminho ideal para a sátira e a paródia” (ROAS, 2014, p. 192), no entanto, quando outras novidades estéticas como o sublime começaram a se impor, o grotesco assume contornos diferentes e o efeito de humor é amenizado. A partir desse momento surge o grotesco moderno. Essa versão moderna do grotesco passa a recorrer com maior intensidade a elemento e situações característicos do fantástico e esse fator acaba por provocar importantes confusões entre essas duas categorias.

Como tentativa de elaborar uma teoria geral do grotesco David Roas destaca Wolfgang Kayser, em seu ensaio *O grotesco. Configuração em pintura e literatura* (1957) e Bakhtin em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. O contexto de Rabelais* (1965), mas afirma que ambos caem no reducionismo: o primeiro por restringir o grotesco associando-o à sua concepção romântica dando destaque ao fator sinistro, aterrorizante e aproximando-o do fantástico; o segundo, no caminho inverso, aproxima essa categoria do cômico, do carnavalesco, defendendo o riso como efeito essencial do grotesco.

Para concluir a ideia do grotesco, o crítico espanhol reafirma que “[...] não existe um grotesco autêntico e um (uns) grotesco (s) bastardo (s), e sim um modo de expressão grotesco que foi se modulando e se transformando à medida que se produziram mudanças estética e filosóficas essenciais na cultura ocidental. (ROAS, 2014, p. 195), ou seja, determinado momento histórico privilegia determinadas manifestações particulares do grotesco, no entanto, os dois principais elementos: o humor e o terrível fazem parte dessa categoria e, ainda que sob uma aparente divergência de formas e conteúdos, o grotesco sempre apresentou essa fusão de elementos opostos e esse efeito duplo do cômico e do terrível diferenciando-a das demais categorias.

Diante dessas características do grotesco, do uso que essa categoria faz de temas e recursos comuns na literatura fantástica, Roas afirma que, por vezes, fantástico e grotesco podem “compartilhar uma mesma vontade de negação do discurso racional e, portanto, da visão objetiva do mundo.” (ROAS, 2014, p. 197). Porém, há dois elementos próprios do fantástico que estão ausentes no grotesco marcando o limite entre essas duas categorias e impedindo que tomemos obras grotescas como fantásticas:

- 1) [...] o fantástico se baseia na confrontação entre o real e o impossível, entendendo por impossível aquilo que transgride nossa ideia sobre o funcionamento do mundo. As obras grotescas não se nutrem do encontro inquietante entre o real e o impossível que define o fantástico: o grotesco moderno revela o horror do real provocando a expressão risonha do receptor.
- 2) [...] a estrita identidade entre a realidade do leitor e o mundo representado no texto: a distorção própria do grotesco apaga essa semelhança literal (o que vemos é um reflexo distorcido, caricato), algo que, no entanto, é essencial para o bom funcionamento dos contos fantásticos, que exigem ao leitor – como antes dito – que ele contraste os acontecimentos narrados no texto com sua experiência do mundo cotidiano. (ROAS, 2014, p. 198)

Dessa forma, é possível afirmar que a ausência do confronto entre o real e o impossível e a falta de identidade entre a realidade do leitor e o mundo representado no texto no grotesco são os elementos que diferenciam essas duas categorias.

Para concluir a explicação sobre a relação entre o grotesco e o fantástico Roas utiliza um conceito criado pelos formalistas russos esclarecendo que se trata de uma questão de *dominante*. Aplicando a ideia de Jakobson aos textos fantásticos o escritor e crítico espanhol esclarece que a principal função dessa categoria seria de “transgredir a concepção do real que os leitores possuem.” (ROAS, 2014, p. 200). No momento em que a transgressão desaparece ou assume papel secundário, substituída pela função grotesca, a narrativa não pode ser considerada fantástica, pois o efeito primordial gerado em seu receptor não é o da transgressão.

Sobre o grotesco moderno, de acordo com Roas, ele distorce e ultrapassa os limites da realidade para mostrar o deslocamento da realidade cotidiana, a desordem e o sem-sentido do mundo. Para isso, utiliza a combinação entre o humor e o terrível.

### **3.2 O fantástico nos contos “As formigas” e “A caçada” de Lygia Fagundes Telles**

Lygia Fagundes Telles figura entre as maiores escritoras da literatura brasileira. Romancista e contista, suas obras abordam intensamente a temática feminina por meio de uma prosa de tom intimista. Enquanto seus romances relacionam-se às temáticas realistas, muitos de seus contos trilham por veredas da literatura fantástica, neles a escritora demonstra influência de escritores como Edgar Allan Poe. Berenice Sica Lamas, em sua tese de doutorado intitulada *Lygia Fagundes Telles: imaginário e escritura do duplo* destaca que “a influência de Poe também se faz notar de modo especial por meio de uma das temáticas preferidas do escritor: as deformações da personalidade, notadamente a duplicidade do ser humano, retratada com rara atenção.” (LAMAS, 2002, p. 83) Em seus contos observa-se que a escritora aborda desde temas corriqueiros de histórias simples, passando por situações estranhas e complexas, chegando ao sobrenatural e ao fantástico, ultrapassando os limites da racionalidade humana.

Muitos de seus contos fantásticos também apresentam aproximações com textos do escritor argentino Cortazar provocando a mesma sensação de estranhamento, de dúvida e inquietação.

É essa vertente do fantástico que nos interessa na escritora paulista. No prefácio do livro *Venha ver os pôr-do-sol e outros contos*, que reúne alguns de seus contos considerados fantásticos, destacam-se características de sua escrita mais voltada para essa categoria:

A escritora tem uma capacidade de criar atmosferas ambíguas, climas difusos, aproximados do sobrenatural e do insólito, que nem sempre permitem ao leitor identificar se os acontecimentos relatados acontecem no presente ou no passado, no mundo real ou no da imaginação. Essa característica marcante faz com que seus textos fiquem esperando ser decifrados pelo leitor, dando margem a diversas interpretações. E é nessa abertura aos múltiplos significados que reside a riqueza do estilo de Lygia Fagundes Telles. (Rosa dos ventos, 2007)

Essas atmosferas ambíguas e esse clima difuso estão presentes nos contos selecionados para esse trabalho conforme veremos a seguir.

Em “As formigas”, conto publicado pela primeira vez em 1977 em *Seminário dos ratos* observa-se a maestria da escritora em lidar com o fantástico em seus contos. O tom ambíguo se faz presente desde o início da narrativa. As personagens, duas estudantes universitárias, desembarcam de um táxi em frente ao sobrado onde ficarão hospedadas. A descrição inicial do espaço já desperta-nos uma espécie de inquietação, de incômodo. É possível verificar que esse sentimento de angústia, de inquietação também é compartilhado pela narradora – uma estudante de direito: “Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada. [...] – É sinistro!” (TELLES, 2009, p. 9). As descrições do espaço se alternam, ora de maneira objetiva e similar ao mundo real, ora mais subjetivas, sob a ótica da narradora que, vale ressaltar é intuitiva, voltando-se mais para a emoção do que para a razão. A outra protagonista, a estudante de medicina, é mais racional, privilegiando a lógica. Silva, no artigo *Transitando nos limites: Uma leitura de As formigas, de Lygia Fagundes Telles* destaca que as duas personagens protagonistas “formam um contraponto, um oscilar de pêndulo entre a razão e a intuição – vale dizer, entre os polos do inexplicável e do sobrenatural, ou entre o estranho e o maravilhoso. Nesse intervalo instaura-se o fantástico.”

A narrativa se passa predominantemente no período noturno, reforçando uma atmosfera mais sombria, além disso, é durante a noite que há a observação de um cheiro forte, “ardido” como cita a narradora. Os acontecimentos que movimentam a história ocorrem ao longo de três noites. A sensação de estranheza se mantém quando as primas entram no sobrado: “Subimos a escada feíssima, cheirando a creolina.” (TELLES, 2009, p. 9) e pela descrição de decadência da dona da pensão que era uma velha balofa, usava um pijama desbotado, suas unhas eram aduncas e encardidas nas pontas onde o esmalte estava descascado. A velha possuía um gato – observação que a aproxima da figura de uma bruxa.

Ao conduzir as estudantes ao quarto, que fica no sótão, a velha menciona que o hóspede antigo também era estudante de medicina e que havia esquecido um caixote de ossos

que depois as estudantes descobrem serem de um anão. É o anão, mais as formigas que completam os elementos que situam esse conto na categoria do fantástico.

Como vários críticos apontam, nada nas narrativas de Lygia Fagundes Telles é por acaso, todos os elementos são planejados para obter determinado efeito. Este elemento reforça a influência de Poe que defende o efeito como elemento fundamental para a concepção de narrativas curtas em seu ensaio “Filosofia da composição”. No caso de “As formigas” observa-se a construção de uma atmosfera ambígua que provocará a hesitação do leitor e das personagens instaurando o questionamento a respeito da realidade e irreabilidade dos fatos, transformando-se, portanto, no que Roas classifica como uma ameaça.

Como já citado, os ossos do anão associados à aparição noturna de formigas que, segundo a narradora, na primeira noite apareceram de repente e, de forma disciplinada, enfileiradas, se dirigiam ao caixote com os ossos e de lá não saíam, se transformam ao longo do conto em acontecimentos estranhos, inexplicáveis. Na segunda noite as formigas reaparecem e as personagens desconfiam que elas estão montando o esqueleto “[...] os ossos estão mesmo mudando de posição, eu já desconfiava mas agora estou certa, pouco a pouco eles estão... Estão se organizando.” (TELLES, 2009, p. 14)

O clímax ocorre na terceira noite quando as suspeitas da personagem – a estudante de medicina – se confirmam, ao acordar ela revela à prima: “– Estão mesmo montando ele. E rapidamente, entende? O esqueleto já está inteiro, só falta o fêmur.” (TELLES, 2009, p. 16). É importante destacar que essa constatação é feita justamente pela personagem mais racional, reforçando a ambiguidade a respeito dos fatos.

A partir dessa constatação, a estudante de medicina, aterrorizada, decide que deixarão a pensão naquele momento: “– [...] temos que sair antes que o anão fique pronto.” (TELLES, 2009, p. 16). Elas deixam o quarto sob o cheiro que agora parecia mais forte e a trilha de formigas que, segundo a narradora, nunca pareceu tão rápida. Há ainda um barulho que gera dúvida sobre sua origem: seria o miado comprido do gato ou um grito?

Quando saem do sobrado há a retomada da observação inicial que personifica o sobrado: “[...] só a janela vazada nos via, o outro era penumbra.” (TELLES, 2009, p. 16).

Dessa forma, a atmosfera ambígua se intensifica no final da narrativa deixando em suspenso muitos questionamentos. O principal deles é a dúvida sobre os ossos do anão: estariam mesmo sendo montados pelas formigas ou tudo não passava de produto da imaginação perturbada das estudantes? As primas deixam a pensão sem respostas para os acontecimentos assim como os nós, leitores. Ocorre ainda que, se as formigas estivessem montando o esqueleto, o que aconteceria quando o anão estivesse pronto? Tem-se, no entanto,

elementos suficientes para antecipar que seria algo aterrorizante, que escapa a uma explicação racional e, portanto, gera uma impressão ameaçadora.

De acordo com os pressupostos de Roas, podemos classificar essa narrativa como fantástica, pois nela ocorrem “fenômenos, situações, que supõem uma transgressão de nossa concepção do real, já que se trata de fenômenos impossíveis, inexplicáveis a partir de tal concepção.” (ROAS, 2014, p. 131)

O outro texto de Lygia Fagundes Telles selecionado para este trabalho é o conto “A caçada”. Destacado por muitos críticos como um dos mais célebres dentro da categoria do fantástico foi publicado pela primeira vez em 1965 na coletânea *O jardim selvagem*.

Assim como em “As formigas”, desde o início da narrativa é estabelecida uma atmosfera inquietante. Por meio da descrição inicial da loja de antiguidade é evocado o sentido do olfato: “A loja de antiguidades tinha o cheiro de uma arca de sacristia com seus anos embolorados [...]” (TELLES, 1981, p. 23). A descrição da dona da loja, assim como em “As formigas” transmite uma imagem decadente, de desleixo: era uma velha de coque no cabelo que usava o grampo do coque para limpar as unhas.

O personagem central é um homem (inominado) que se vê obcecado por uma tapeçaria que se encontra na parede da loja de antiguidades. A imagem representada é de uma caçada e o homem visita esse espaço todos os dias para contemplá-la. Inicialmente já temos a informação de que não era a primeira vez que o personagem ia à loja: “– Parece que hoje está mais nítida...” (TELLES, 1981, p. 23)

A aproximação entre a imagem do personagem e a da tapeçaria se inicia pela observação do narrador quando destaca que “o homem estava tão pálido e perplexo quanto a imagem.”

Sob o olhar do homem, há uma descrição detalhada de todos os elementos que compõem a loja de antiguidades: a mariposa que voa e choca-se com uma imagem de São Francisco cujas mãos estão decepadas e, posteriormente, a própria descrição da imagem representada na tapeçaria.

É a tapeçaria que constitui, na narrativa, o “fenômeno que altera a maneira natural e habitual como as coisas ocorrem nesse espaço cotidiano” (ROAS, 2014, p 138) que é a loja de antiguidades.

No decorrer da história são apresentados outros elementos que justificam, ou deveriam justificar a obsessão do personagem pela tapeçaria. Enquanto a dona da loja explica a origem do objeto, o homem, com as mãos trêmulas, se questiona sobre quando e onde teria assistido

aquela mesma cena. Como já citado, há uma descrição bastante detalhada da imagem da caçada representada na tapeçaria:

No primeiro plano, estava o caçador de arco retesado, apontando para uma touceira espessa. Num plano mais profundo, o segundo caçador espreitava por entre as árvores do bosque, mas esta era apenas uma vaga silhueta, cujo rosto se reduzira a um esmaecido contorno. Poderoso, absoluto era o primeiro caçador, a barba violenta como um bolo de serpentes, os músculos tensos, à espera de que a caça levantasse para desferir-lhe a seta. (TELLES, 1981, p. 24)

Após essa descrição, a sensação de estranhamento, de incerteza evolui. A informação de que o homem respirava com esforço, associada ao uso de termos como “*envenenando o tom verde-musgo*”, “*líquido maligno*” utilizadas para descrever a imagem anunciam acontecimentos estranhos. Instaura-se o que, de acordo com Roas, por falta de termo mais adequado, denominamos medo.

O protagonista segue impressionado com a familiaridade que possui com a cena e o sentimento de que a tapeçaria está se transformando: “– Parece que hoje tudo está mais próximo [...] – Ontem não se podia ver se ele tinha ou não disparado a seta.” (TELLES, 1981, p. 25)

Em contrapartida, a outra personagem, a velha, segue afirmando não notar alterações e a apresentar explicações racionais para os eventos. O que o protagonista acredita ser a seta disparada, a dona da loja alega ser um buraco de traça por onde transparece a parede.

Nesse conto também é possível estabelecer um contraponto entre as personagens reforçando a ambiguidade. Enquanto o protagonista apresenta características mais emocionais e sua percepção da realidade parece alterada, a outra personagem representa o lado racional, a lógica, apresentado uma visão objetiva da realidade.

Durante a observação obcecada da cena, o homem levanta uma série de questionamentos que possam explicar a atração e a familiaridade com a representação da caçada: teria sido o caçador, o outro homem da cena? Seria um dos personagens ou teria sido o pintor do quadro reproduzido na tapeçaria? Poderia ser ainda um mero espectador do quadro.

Ao contrário do conto anterior, cujo narrador era personagem (protagonista) (autodiegético), o que, de acordo com a teoria todoroviana facilita a representação da dúvida na narração e também a intensidade emocional provocada pelo acontecimento fantástico, nessa narrativa temos um narrador observador (extradiégético em relação ao nível narrativo).

Esse narrador, que é heterodiégético (quanto à sua relação com a história), prioriza a visão da personagem, sendo essa quem observa e avalia, de forma que o ponto de vista é do

protagonista, o homem. São destacadas as sensações físicas que se passam com a personagem principal: as mãos suam, tem náuseas, sente o corpo moído e as pálpebras pesam, sente frio. Diante dessas alterações físicas o homem questiona-se se o que se passa é real “Era real esse frio? Ou a lembrança do frio da tapeçaria?” (TELLES, 1981, p. 26). Cogita estar louco, mas logo na sequência desconsidera essa possibilidade alegando que seria uma solução fácil.

Observa-se que existe a representação do mundo real: a descrição da velha, a loja de antiguidades com seu ambiente sujo e com aparência decadente, todos os objetos que fazem parte desse espaço (os livros, a estátua), os horários de abertura e fechamento; e o espaço em que se instaura o conflito: a tapeçaria e todas as possibilidades de transgressão dessa aparente realidade.

Assim como no outro texto da autora selecionado para este trabalho, em “A caçada” há a revelação do sonho/pesadelo do protagonista. Esse sonho reflete e reforça a ideia fixa do personagem em relação à cena retratada na tapeçaria. A ambiguidade permanece também durante a revelação do sonho. O homem atira-se na cama de bruços, com olhos escancarados na escuridão e inicia-se a narração do que não distinguimos ser sonho ou delírio: “A voz tremida da velha parecia vir de dentro do travesseiro, uma voz sem corpo, metida em chinelas de lã [...] Misturando-se à voz, veio vindo o murmurejo das traças em meio de risadinhas.” (TELLES, 1981, p. 27). O protagonista vê-se enredado nos fios da tapeçaria, tenta fugir, mas não consegue. Apalpa o queixo a procura da barba imaginando ser o caçador, mas, em lugar da barba encontra a viscosidade do sangue.

Ao acordar com seu próprio grito, molhado de suor e sentindo calor e frio o homem, angustiado, decide destruir a tapeçaria. Muito cedo ainda, dirige-se à loja de antiguidades. À porta está a velha que sorri irônica e diz com familiaridade que ele pode entrar, já conhece o caminho.

Na sequência, inicia-se a transmutação da tapeçaria. Ao adentrar a loja, o cenário real começa a ceder espaço ao sobrenatural, ao fantástico: a loja vai ficando embaçada, longe; “imensa, real só a tapeçaria a se alastrar sorratamente pelo chão, pelo teto, engolindo tudo com suas manchas esverdeadas.” (TELLES, 1981, p. 27). Ao tentar agarrar-se a uma coluna da loja, o homem afunda seus dedos em um tronco de árvore e descobre-se dentro do bosque, tem os pés cheios de lama. Mesmo após a transformação ou a fusão da loja e da tapeçaria, o homem segue na dúvida sobre seu papel na cena. A atmosfera de premonição, de fatalidade também permanece: “Era o caçador? Ou a caça? Não importava, não importava, sabia apenas que tinha que prosseguir correndo sem parar por entre as árvores. Caçando ou sendo caçado” (TELLES, 1981, p. 28)

Finalmente, o personagem lembra-se de algo “Abriu a boca. E lembrou-se.” Não há revelação sobre o que seria essa lembrança, no entanto, pela sequência da narrativa, pode-se associar à descoberta sobre quem o protagonista seria na cena, pois ele grita e atira-se na touceira transmitindo a ideia de que precisava se proteger. A seta é disparada.

O que ocorre na sequência fica em suspenso, com algumas possibilidades de interpretação, permanecendo a ambiguidade, mas transportando o leitor para a realidade novamente. Após a seta ser disparada, há a dor. O homem geme, está de joelhos, tenta agarrar-se à tapeçaria. Rola encolhido e aperta com as mãos o coração.

A citação de que o protagonista se agarra à tapeçaria nos transfere de volta à loja de antiguidades, há indícios de uma morte por ataque cardíaco. Porém, a atração, o fascínio pela representação da caçada, a relação do passado do protagonista com a cena não são esclarecidos.

Roas, quando trata do medo no fantástico destaca, como já dito, dois tipos de medo: o físico ou emocional e o metafísico ou intelectual. Com uma atmosfera de fatalidade instaurada desde o início da narrativa, podemos destacar que “A caçada” se aproxima do fantástico mais tradicional à medida que o fenômeno impossível apresenta um efeito catastrófico sobre o protagonista, conduzindo-o à morte. No entanto, o crítico espanhol alerta que essa característica não está presente somente no fantástico tradicional:

Em uma e outra variante do gênero brinca-se com esse desfecho catastrófico, como evidência final de que o impossível nunca pode ser assimilado, de que não conseguimos sobreviver fora dos limites que desenhamos (limites que, ao mesmo tempo, concebemos como opressores, paradoxo que de alguma forma explicaria a existência de um gênero como o fantástico). (ROAS, 2014, p. 153)

Posto diante do sobrenatural, da falta de explicação lógica, do impossível o personagem morre. Essa relação com o medo, com o tom de premonição de que algo ruim está prestes a acontecer permeia toda a narrativa.

Esse sentimento de ameaça sobre o leitor que, segundo Roas se produz tanto no fantástico tradicional quanto no contemporâneo constitui o efeito fundamental dessa categoria “que, pelo momento, precisamos nos contentar em chamar de medo, angústia, inquietude...” (ROAS, 2014, p. 161).

### 3.3 O Fantástico e o Grotesco nos contos “O homem que viu o lagarto comer seu filho” e “O homem cuja orelha cresceu” de Ignácio de Loyola Brandão

Paulista de Araraquara, o romancista, contista, cronista e jornalista Ignácio de Loyola Lopes Brandão é dono de uma vasta produção literária. Com textos traduzidos para diversas línguas, ganhou vários prêmios como o Jabuti de Melhor Livro de Ficção de 2008 com *O menino que vendia palavras*, o Jabuti 2015 na categoria Melhor Livro Juvenil com *Os olhos cegos dos cavalos loucos* e, recentemente (em 2016), venceu o Prêmio Machado de Assis pelo conjunto de sua obra. Com contos, ganhou o Prêmio Jabuti de 2000 com “O homem que odiava a segunda-feira”.

Destaca-se por dois clássicos romances: *Zero* (publicado em 1975 na Itália, por causa da censura da ditadura militar e três anos depois liberado para publicação no Brasil) e *Não verás país nenhum* de 1981.

Sua produção literária se inicia no contexto histórico cultural da década de 60 (é da geração pós-64). É um momento de grande inquietação política e cultural e, somando-se a isso, há o crescimento das cidades provocando transformações físicas e simbólicas.

Sem a intenção de reduzir sua literatura ao contexto histórico, porém considerando a inevitável relação, observa-se que seus textos apresentam personagens movidos pelo desejo de mudança bem como pelo terror da desorientação. Em sua obra *Cadeiras proibidas* – livro de contos publicado em 1976, período da ditadura militar – quase todos os textos apresentam personagens sem nome e os ambientes retratados giram em torno de escritórios, fábricas, repartições, ou seja, lugares fechados que transmitem a impressão de aprisionamento cujo prisioneiro pode representar qualquer homem, no sentido mais amplo da palavra.

Muitos críticos aproximam os textos de Brandão aos de Kafka apontando uma fusão de natural e sobrenatural bem como elementos e acontecimentos inquietantes. Há ainda as metamorfoses, as hipérboles largamente utilizadas pelo escritor.

Assim como em Lygia Fagundes Telles, são os contos, mais especificamente aqueles com características fantásticas que terão destaque nesse trabalho. Nesse gênero, o autor utiliza uma linguagem simples, sem complicações de estilos ou termos raros. Seus contos aproximam-se mais do fantástico moderno do que do fantástico tradicional por não apresentarem hesitação, vacilação.

Em “O homem que viu o lagarto comer seu filho”, conto que faz parte de *Cadeiras Proibidas*, de 1975, há uma descrição inicial de um ambiente familiar: “Era uma noite de terça-feira, e eles viam televisão deitados na cama. Quase uma da manhã, estava quente. Ele levantou-se para tomar água. A casa silenciosa, moravam num bairro tranquilo. Não havia

ruídos, poucos carros.” (BRANDÃO, 1993, p. 117). Na sequência, há a introdução de uma situação aparentemente impossível: ao passar pelo quarto das crianças, o homem decide entrar e se depara com um bicho comendo o filho mais velho de três anos e meio. No decorrer da narração tomamos conhecimento de que se trata de uma espécie de lagarto gigante.

O sobrenatural não recai sobre o bicho em si, mas sobre a situação que, ao poucos vai se tornando absurda. O protagonista, ao presenciar a cena, alterna suas reações. Ora se desespera e tenta encontrar uma solução para o que está acontecendo “paralisado, não sabia se devia entrar e tentar assustar o animal, para que ele largasse a criança. Ou se devia recuar e pedir ajuda.” (BRANDÃO, 1993, p. 117), ora reflete sobre coisas cotidianas, parecendo esquecer-se do filho “qualquer dia, em vez de um bicho, haveria um homem roubando tudo, a televisão colorida, o liquidificador, as coleções de livros com capas douradas, os abajures feitos com asas de borboletas, tão preciosos.” (BRANDÃO 1993, p. 117)

Em determinado momento, a narração assume aspectos grotescos variando entre o macabro, repulsivo, terrível e o efeito cômico. É possível observar esse fato, por exemplo, nos seguintes trechos:

Ele tinha a impressão de que as duas pernas já tinham sido comidas, porque os lençóis estavam empapados de sangue. E a calça do pijama estava estraçalhada sob as garras horrendas do bicho repulsivo. [...] Precisava intervir. Como? Dando tapinhas nas costas do lagarto – não lagarto? [...] Queria ver a cara do cunhado, quando contasse. Não ia acreditar e ainda apostaria duas cervejas como tal animal na existia. Pode, um lagartão entrar em casa através de portas fechadas e comer crianças? Olhou bem. Comer crianças não era norma, nem certo. (BRANDÃO, 1993, p. 117)

Essa combinação do humor e do terrível é, de acordo com Roas, uma característica marcante do grotesco moderno que, segundo ele, “distorce e exagera a superfície da realidade para mostrar o deslocamento da realidade cotidiana, o caos e o sem-sentido do mundo.” (ROAS, 2014, p. 202)

Durante a descrição da cena em que o lagarto devora o filho, fica evidente a falta de controle do protagonista sobre suas ações, diante dos acontecimentos ele se sente insignificante, impossibilitado de intervir, de modificar as coisas. As poucas citações sobre as características do protagonista destacam, por exemplo, que é apenas um franzino funcionário, é míope, carteiro e, por entregar cartas o dia todo, tem varizes nas pernas. Sobre suas reações destaca-se a paralisia que permanece durante toda a observação “sentia-se pregado à porta” e que é justificada pelo fato de ser uma situação nova e apavorante.

O chamado da mulher põe um fim à agonia do homem. Ele recua e perde a visão do quarto “sentindo-se aliviado pelo que não via”. Decide não contar nada à esposa com a

esperança de ainda salvar a criança pela manhã. Cochila e acorda sentindo um cheiro ruim, ao abrir os olhos tem, sobre seu peito, a pata *parecida* com a do lagarto. A reação é a mesma: “paralisado, não sabia se devia tentar assustar o animal, ou tentar sair da cama e pedir auxílio.” (BRANDÃO, 1993, p. 118) e temos novamente a citação de que é apenas um franzino funcionário.

Assim como na situação anterior com o filho, o homem reflete sobre o que fazer para resolver o problema, mas na sequência passa a se preocupar com as cartas que tem para entregar, pois é época de natal, havia muitos cartões. Finalmente, percebe que não haverá entregas por muito tempo: o lagarto devorava sua perna.

Sobre o conto, são necessárias algumas observações importantes: os fatos têm início a noite, mais precisamente de madrugada e, pelas pistas fornecidas, dá-se a impressão de que terminam antes que o dia amanheça. Quando volta para seu quarto, após presenciar a cena do lagarto devorando o filho, o protagonista apenas cochila para, na sequência, perceber que o mesmo acontece com ele. Essa informação pode conduzir a possibilidade de que tudo seja um sonho. O protagonista também cogita ser uma alucinação. Ou seja, há espaço para a ambiguidade, ainda que não seja tão evidente quanto nos dois contos de Lygia Fagundes Telles apresentados anteriormente.

A partir dos elementos apresentados, podemos dizer que “O homem que viu o lagarto comer seu filho” é um conto que apresenta características da literatura fantástica, porém, utilizando os pressupostos de Roas sobre as categorias do fantástico e do grotesco, tendemos a aproximá-lo mais do grotesco. O crítico espanhol destaca que “por vezes, o grotesco e o fantástico podem até compartilhar uma mesma vontade de negação do discurso racional e, portanto, da visão de mundo” (ROAS, 2014, p. 197). Porém, aplicando a ideia de dominante, tomada por Roas dos formalistas russos, podemos destacar que, nos textos fantásticos

[...] a função primordial seria transgredir a concepção do real que os leitores possuem. Quando essa transgressão desaparece ou passa a ocupar um posto secundário, substituída por outra função (nesse caso a grotesca), a narrativa não pode ser considerada fantástica, porque não é esse o efeito primordial gerado em seu receptor. (ROAS, 2014, p 199-200)

Já na categoria do grotesco o objetivo central é propiciar ao leitor uma imagem distorcida, deformada da realidade. Essa deformação dos limites do real leva à caricatura para provocar o riso do leitor e, ao mesmo tempo, impressioná-lo negativamente por meio do macabro, sinistro ou repugnante das situações apresentadas. Portanto, na visão de Roas, o grotesco pretende revelar o absurdo e o sem-sentido do mundo e do eu.

Consideramos, pois, que o conto tende mais para o grotesco, conforme já dito, por esse efeito final de demonstrar o caos, o absurdo e o sem sentido da situação por meio de uma realidade deformada. Isso, porém não interfere no objetivo central da proposta interventiva, visto que as características da categoria do fantástico estão presentes e despertam o interesse dos estudantes.

O outro texto do autor selecionado para esse trabalho é o conto “O homem cuja orelha cresceu”. Publicado também em 1976, este texto apresenta muitas semelhanças com o anterior. Assim como em vários outros contos de *Cadeiras proibidas*, o título se inicia com “O homem que/cujo”, os personagens não possuem nome, como é característico da escrita de Brandão, o espaço é urbano e há situações ou elementos hiperbólicos.

A narrativa se inicia com o protagonista em seu local de trabalho fazendo hora-extra às onze da noite. A descrição inicial do personagem se resume a apresentar sua profissão, sua idade e reforçar que precisava fazer hora-extra para complementar o salário: “escriturário de uma firma de tecidos, solteiro, 35 anos, ganhava pouco, reforçava com extras.” (BRANDÃO, 1993, p. 135).

Antes, porém, da apresentação do espaço ou da personagem, o período inicial do texto revela-nos a situação: as orelhas que pesavam. Na sequência, já antecipa que algo de anormal pode acontecer, pois relata que o homem *pensou* que fosse cansaço. Após justificar a hipótese do homem a respeito do cansaço já se instaura o elemento estranho ou sobrenatural: as orelhas começam a crescer repentina e rapidamente. A reação do homem é de desespero. Corre para o banheiro e por algum tempo só observa, pelo espelho, o fenômeno. Apavorado, pensa em cortar as orelhas com uma tesoura, mas não encontra (os armários dos colegas estão trancados) e decide ir para a pensão onde mora.

No decorrer da narrativa destaca-se outra característica do personagem: é solitário, não possui amigos ou namorada, ninguém com quem possa compartilhar o acontecido ou pedir ajuda.

Assim como no outro conto, a situação assume proporções absurdas. As orelhas, que inicialmente haviam crescido uns quinze centímetros e eram finas e moles (como de cachorro) aumentam assustadoramente, em pouco tempo já haviam formado um monte de uns trinta centímetros de altura e se assemelhavam a uma cobra. Pode-se associar esse fato a uma metamorfose: as orelhas que antes pareciam inofensivas sofrem alterações que as transformam em algo que oferece perigo, que ameaça o homem.

Incapaz de pensar, durante a noite o homem dorme e acorda várias vezes na esperança de que algo pudesse ter mudado. No entanto, quando o dia amanhece, o quarto está tomado pela orelha e, no decorrer do dia vai inundando toda a casa até expulsar os hóspedes, que chamam a polícia e os bombeiros.

A essa altura, a situação assume um tom hiperbólico que a afasta do confronto, do encontro inquietante entre o real e o sobrenatural que causam a ameaça, reação primordial do fantástico. Tendemos, então, para o grotesco.

O que ocorre na sequência corrobora para essa tendência. Diante do caos, da desordem, a sociedade procura uma forma de controlar as coisas, ordená-las. A descrição, porém, é uma mistura de cômico e sinistro, repugnante: “Vieram os açougueiros com facas, machados, serrotes. Os açougueiros trabalharam o dia inteiro cortando e amontoando. O prefeito mandou dar carne aos pobres.” (BRANDÃO, 1993, p. 136). É tanta carne de orelha “produzida” e distribuída que se estabelece a falta de organização na distribuição. Surge um administrador para ordenar a situação, traz sacos plásticos e organiza filas para que a divisão ocorra de forma racional.

Como a orelha continuava crescendo, as pessoas começaram a estocar a carne, depois, quando não havia mais espaço, chamaram pessoas de outras cidades, os açougueiros passaram a se revezar no serviço de cortar a orelha que crescia numa velocidade cada vez maior. A situação que, aparentemente, estava controlada cede espaço novamente ao caos. As pessoas enjoaram, “a cidade não suportava mais a carne de orelha” e pediram que o prefeito tomasse providências. Sentindo-se incapaz, o prefeito solicita ajuda ao governador, que, por sua vez recorre ao presidente. Quando tudo parece perdido, um garoto sugere matar o dono da orelha.

Percebe-se, dessa forma, que para as pessoas da cidade havia uma possibilidade de salvação. Morto o dono da orelha, a mesma não continuaria crescendo. No entanto, para o protagonista, que a essa altura já não possui destaque nenhum na narrativa, não havia chances de sair do caos, da situação desesperadora que vivia. A morte é apresentada como uma possibilidade para por fim ao sobrenatural.

Como as teorias sobre o fantástico são diversas, contamos atualmente com uma variedade de definições que, muitas vezes se aproximam, mas, podem também apresentar visões que se excluem. Muitos estudos apontam “O homem cuja orelha cresceu” como uma narrativa fantástica. Como partimos principalmente dos pressupostos do escritor e crítico espanhol David Roas para embasar o fantástico, situamos esse conto, assim como o outro do mesmo autor apresentado neste trabalho, como uma narrativa com características fantásticas,

mas, de acordo com seus objetivos, destacamos que eles se enquadram predominantemente na categoria do grotesco.

Roas, ao apresentar os dois elementos que nos impedem de lermos obras grotescas como fantásticas, já citados anteriormente nesse trabalho, explica:

Os textos grotescos que utilizam elementos sobrenaturais (impossíveis) vão além da criação de uma impressão fantástica, uma vez que a hipérbole e a deformação que os caracterizam conduzem a narrativa para outro efeito: nem o narrador pretende que o leitor aceite o acontecimento sobrenatural narrado, nem o leitor consome pensando em sua possibilidade efetiva. Trata-se, em última instância, de deformar os limites do real, de leva-los à caricatura, não para produzir a inquietude própria do fantástico, mas para provocar o riso do leitor, ao mesmo tempo em que o impressiona negativamente com o caráter monstruoso, macabro, sinistro ou simplesmente repugnante dos seres e das situações representadas, sempre – ao meu ver – com o objetivo essencial de revelar o absurdo e o sem-sentido do mundo e do eu. Em outro âmbito – emissor e receptor –, o riso estabelece o que poderíamos chamar de “distância de segurança” diante do sobrenatural, que desvirtua o possível efeito fantástico da obra. (ROAS, 2014, p. 199)

Dessa forma, entendemos que no conto apresentado, o objetivo essencial não é produzir a inquietude ou fazer com que haja um questionamento da realidade. É, antes, mostrar o caos, o absurdo e a falta de sentido do mundo e das pessoas. O próprio escritor, em uma entrevista, nos fornece indicações sobre isso ao falar sobre os contos contidos em *Cadeiras Proibidas*:

Nos anos setenta, a situação brasileira me parecia bastante irreal. Ainda parece, hoje. No entanto, era diferente naquela época, com o regime ditatorial, a censura, o amordaçamento geral. Eu via os jornais contemplando uma realidade e estampando outra. Como jornalista, era testemunha de fatos que não podia exprimir. Portanto, observava a realidade sendo distorcida e uma outra realidade sendo fabricada, impingida. A percepção desta situação me levou a descoberta (óbvia) de que as coisas eram, mas não eram. E, desta maneira, na observação do dia-a-dia foram surgindo as histórias que compõem *Cadeiras Proibidas*. (BRANDÃO, 1987)

Os contos “O homem cuja orelha cresceu” e “O homem que viu o lagarto comer seu filho” são narrativas que, de acordo com os pressupostos teóricos adotados para este trabalho apresentam maior tendência para a categoria do grotesco, pois, de forma implícita, “metaforiza a ideia moderna do mundo (e do ser humano) como uma entidade caótica e sem sentido.” (ROAS, 2014, p. 202)

É importante esclarecer que a seleção dos contos de Ignácio de Loyola Brandão ocorreu em função de suas características fantásticas. Apesar de a nossa análise associá-los à categoria do grotesco, as diferenças entre o fantástico e o grotesco acabam não tendo grande relevância nas atividades práticas, pois o objetivo maior é aproximar, despertar o gosto do estudante pelo texto literário. Outro aspecto relevante da seleção foi a possibilidade de um diálogo, uma discussão mais voltada para os aspectos históricos e sociais dos contos de

Brandão. Além disso, a linguagem simples característica do autor serviu como ponte, preparando os estudantes para um nível maior de exigência de leitura e compreensão.

Faz-se necessário esclarecer que, ao apresentarmos os contos de Lygia Fagundes Telles e Ignácio de Loyola Brandão, o objetivo não é realizar uma análise literária. Essa seção tem como finalidade situar os leitores a respeito dos aspectos dos textos relacionados à literatura fantástica, bem como destacar alguns elementos dos contos que foram abordados na aplicação do trabalho em sala de aula.

## **4. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

O presente capítulo descreve o ambiente da pesquisa. Por meio dele, destacamos as particularidades da unidade escolar, bem como da comunidade na qual ela está inserida, consciente de que as variantes externas interferem no espaço educacional e se refletem na aprendizagem dos alunos. Destacamos, ainda, os sujeitos envolvidos, apresentando alguns dados coletados bem como o relato da atividade que confirmou nossa hipótese sobre a preferência dos estudantes por contos fantásticos.

### **4.1 O ambiente e os sujeitos da pesquisa**

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Padre Tomaz Ghirardelli. Localizada no bairro Dom Antonio Barbosa, região periférica da cidade de Campo Grande/MS, foi fundada em sete de Janeiro de um mil novecentos e noventa e oito.

A escola atende aos bairros Dom Antônio Barbosa, Parque Lageado, Parque do Sol, Jardim Colorado, Vespasiano Martins e adjacentes. Atualmente destaca-se por ser uma das maiores de rede municipal em espaço físico e em número de alunos. No ano de 2017, possuía cerca de 2.500 alunos divididos nos três turnos, sendo oferecidos os seguintes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, EJA (Educação de Jovens e Adultos) – Fases Inicial, Intermediária e Final, Programa Mais Educação. Sua área é de 10,9 mil m<sup>2</sup> organizados da seguinte forma: 36 salas de aula, 2 salas de tecnologia, 1 laboratório de matemática, 1 laboratório de ciências, 1 biblioteca, 1 sala de recursos, 3 salas de coordenação pedagógica, 1 sala de professores, 1 sala de direção, 1 secretaria, 1 cantina, 2 quadras poliesportivas sendo uma coberta e uma descoberta, uma quadra de areia e banheiros.

A biblioteca possui um acevo relativamente bom, assim como espaço físico adequado com mesas e cadeiras suficiente para atender alunos de uma turma por vez. O atendimento é realizado por dois bibliotecários e duas professoras readaptadas. Durante o ano de 2017, foi desenvolvido um projeto de incentivo à leitura por meio de ações em que os alunos se organizaram para arrecadar verba para a compra de livros que eles gostariam de ler, mas que a biblioteca não possuía. O resultado foi bastante positivo, foram adquiridas várias coleções que costumam despertar o interesse dos adolescentes como Harry Potter, Diário de um Banana e as sagas com vampiros.

A escola possui a missão de contribuir para a melhoria das condições educacionais, adequando os trabalhos com a realidade dos alunos, assegurando-lhes um ensino de

qualidade, colaborando para a formação de cidadãos capazes de participar na transformação de nossa sociedade formando sua própria opinião.

O corpo docente da unidade escolar é formado predominantemente por professores graduados e com especialização em diversas áreas do campo educacional. Possui muitos professores de apoio educacional para atender aos alunos com deficiência. A Instituição é referência na região para atendimento desses alunos, possuindo adaptação do espaço físico (rampas, banheiros adaptados, carteiras e cadeiras adequadas a cada deficiência, sala de recursos). O projeto político pedagógico é planejado sempre baseando-se no princípio da inclusão desses alunos .

Para o desenvolvimento das atividades propostas nesse estudo foram selecionadas duas turmas de 9º ano do período matutino. A turma do 9º ano A possui 30 alunos e a do 9º ano C 27 alunos sendo dois com deficiência, um deles com professor de apoio. Traçando em breve perfil das turmas, pode-se afirmar que, de maneira geral, os estudantes apresentam defasagem na aprendizagem referente aos eixos da língua portuguesa. A rotatividade é baixa, normalmente os alunos iniciam seus estudos na pré-escola e permanecem até o término nono ano. A maioria dos alunos das turmas selecionadas pertence à escola desde as séries iniciais.

Como em qualquer unidade escolar, as variantes externas interferem no espaço educacional refletindo-se na aprendizagem dos educandos. A região na qual se localiza a escola apresenta alto índice de violência e tráfico de drogas. A situação socioeconômica da maior parte da população do bairro e arredores é de vulnerabilidade. Muitas famílias sobrevivem da coleta de materiais recicláveis. Existe um índice elevado de gravidez na adolescência e muitas dessas estudantes não retornam para a escola.

Por meio de um rápido levantamento, no início do ano, podemos destacar que poucos estudantes das turmas trabalhadas possuem o hábito de leitura e que a principal fonte de lazer é por meio das redes abertas de televisão. Com relação à faixa etária as turmas compreendem estudantes com idade entre 14 e 18 anos. Uma parte significativa apresenta distorção série/idade.

A aplicação das atividades ocorreu durante o ano de 2017, entre os meses de abril e setembro (segundo e terceiro bimestres), durante as aulas de língua portuguesa e de iniciação aos estudos literários.

#### **4.2 Levantamento de dados – conhecendo as preferências dos estudantes**

No início do ano letivo de 2017, por meio de uma proposta de produção textual (uma autoapresentação) na qual, em um dos aspectos destacados, os estudantes deveriam escrever

se gostavam de ler e quais suas preferências de leitura, verificou-se, como já citado, que essa atividade não constitui um hábito entre adolescentes questionados. Poucos citaram o gosto pela leitura sendo que esse pequeno grupo destacou preferência pelo que - neste trabalho, utilizando um termo de Silva, classificamos como leitura trivial (as sagas, trilógicas, best sellers). Ao longo do ano, com o desenvolvimento do projeto da biblioteca de incentivo à leitura, confirmamos essa preferência: os livros mais procurados foram as coleções de *Harry Potter*, *Percy Jackson*, a série *Twilight* (*Eclipse*, *Lua Nova* etc.) e afins.

É importante destacar que não estamos afirmando que essas leituras não possuem valor, pelo contrário, elas representam uma ponte importante para a leitura literária. No entanto, a partir desse levantamento começamos a nos questionar sobre como ultrapassar essa etapa da leitura trivial e despertar o interesse dos estudantes para toda a riqueza dos textos literários.

Partindo da hipótese de que contos fantásticos seriam textos mais atrativos para romper essa barreira, foi planejada uma sequência didática utilizando dois contos de Lygia Fagundes Telles: um classificado como fantástico “As formigas” e outro que chamaremos de realista (não fantástico) “Biruta”. Selecionamos textos da mesma autora para que as diferenças de estilo não influenciassem na análise dos resultados. O objetivo principal desse trabalho foi verificar essa hipótese para, a partir daí, planejar as atividades de intervenção. As atividades foram desenvolvidas durante uma semana, na turma do 9º ano C, durante as aulas de língua portuguesa – são três aulas de uma hora por semana.

A seguir, descreveremos as atividades desenvolvidas:

- Conto “As formigas”

- Primeiro momento: para a motivação conversamos com os alunos sobre o que pensavam sobre as formigas: são importantes? são organizadas? o que faz com que sempre trabalhem em grupos?

Será que têm algum tipo de consciência do que fazem e para quê fazem?

Como se pode verificar, a motivação é o momento de envolver o aluno na leitura, fazê-lo entrar no texto. Segundo COSSON (2014, p. 54) “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação.”

- Segundo momento: nessa etapa, apresentamos aos estudantes a obra *Venha ver o pôr-do-sol e outros contos*, de Lygia Fagundes Telles. Lemos um trecho do prefácio que fala sobre a temática dos contos citando “atmosferas ambíguas, climas difusos, aproximados do sobrenatural e do insólito, que nem sempre permitem ao leitor identificar se os

acontecimentos relatados acontecem no presente ou no passado, no mundo real ou da imaginação.”

Esta é uma etapa importante, pois fornece aos leitores elementos que poderão auxiliar no levantamento de hipóteses, na interpretação do texto lido e, após a leitura, na confirmação ou não das hipóteses.

- Terceiro momento: esse momento teve início com uma leitura em voz alta pelo professor e o aluno que se sentisse a vontade poderia dar sequência a cada pausa feita.

- Quarto momento: nessa etapa da interpretação, inicialmente propusemos uma discussão oral. Os estudantes foram estimulados a falarem sobre suas impressões da leitura, como haviam entendido o texto, se as hipóteses iniciais foram confirmadas, se as observações feitas na motivação poderiam ser úteis para auxiliar na interpretação do conto. Aqueles que preferissem poderiam escrever tudo isso e o professor ficaria responsável por compartilhar com os colegas. Esse momento de interação, de troca a respeito das leituras é apontado como fundamental, ou como um dos objetivos da escolarização da literatura. Colomer destaca a importância de “ler com os outros” afirmando que, nesse momento, é possível beneficiar-se da competência dos outros e socializar as leituras.

- Quinto momento: após a interpretação, realizamos uma breve contextualização poética, temática e presentificadora. De forma didática e adequada à etapa de ensino, fizemos uma exposição e discussão sobre a estrutura e organização do conto, bem como sobre a temática destacando os aspectos fantásticos presentes no texto lido.

Cosson classifica essa contextualização como pertencente à Sequência Expandida e destaca que normalmente destina-se preferencialmente à etapa do Ensino Médio. Optamos por desenvolver algumas etapas dessa sequência por considerar que o texto literário não pode ser trabalhado fora de seu contexto. O próprio Cosson (2014, p.76) afirma que “A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola.”

#### Conto “Biruta”

- Primeiro momento: para a motivação, solicitamos aos alunos que escrevessem sobre seus animais de estimação. Quem não possuísse poderia dizer por que, se gostaria de ter e qual animal.

- Segundo momento: nessa etapa dissemos aos alunos que o conto pertencia à mesma obra do primeiro conto, *Venha ver o pôr-do-sol e outros contos*, portanto, também era da mesma autora. Além disso, foi lido um trecho de uma entrevista feita à Lygia Fagundes Telles

presente após o prefácio da obra em que são destacados, entre outros questionamentos, como é que surge a ideia de um conto para a autora.

- Terceiro momento: a leitura foi feita de forma compartilhada, iniciada pelo professor e, na sequência pelos alunos como no primeiro texto.

O quarto e quinto momento – interpretação e contextualização – foram semelhantes aos desenvolvidos com o conto “As formigas” fazendo as adaptações necessárias já que o segundo texto não pertence ao gênero Fantástico.

O momento final da atividade foi uma discussão a respeito das duas leituras: destacamos as semelhanças e, principalmente, as diferenças entre os dois textos. Em seguida, solicitamos aos alunos que escrevessem sobre qual conto haviam gostado mais e o motivo da preferência. A seguir, apresentaremos os dados coletados.

### **4.3 Análise dos dados**

Dos vinte e sete alunos da turma, vinte e três participaram de todas as etapas das atividades e realizaram a proposta final de escrever sobre qual conto gostaram mais e por quê.

Os dados obtidos a partir das produções escritas comprovam a nossa hipótese de que contos fantásticos são textos literários que despertam maior interesse por parte dos estudantes na faixa etária do 9º ano do Ensino Fundamental. Os números são os seguintes:

Quatro alunos manifestaram preferência pelo conto “Biruta”. As explicações giraram em torno de ser uma história mais compreensível por aproximar-se da realidade, além disso, houve identificação com a personagem Alonso (o garoto dono do cãozinho Biruta);

Dois alunos disseram ter gostado dos dois textos de forma igual apesar de serem tocados por sensações e impressões diferentes durante as leituras e as atividades.

Dezessete alunos manifestaram preferência pelo conto “As formigas”. Entre os motivos, o mais citado foi que a narrativa se aproxima do suspense e do mistério. Apontaram, ainda, para a descrição do lugar (o sobrado) com todos os detalhes que colaboram para o clima de suspense. Citaram o medo e a dúvida a respeito do final do conto. Um aspecto importante para se destacar é que alguns estudantes fizeram uma aproximação do conto com séries e filmes de suspense e de terror. Houve inclusive uma sugestão de que o conto se transformasse em uma série de TV.

Por meio dos depoimentos colhidos percebemos certo incômodo diante dos acontecimentos narrados, a citação do medo nos textos produzido leva-nos a uma associação direta com o termo utilizado por Roas *ameaça* do fantástico. Esse fato é perceptível, por

exemplo, quando um estudante questiona como ser possível as formigas montarem um esqueleto sozinhas.

A seguir, serão apresentadas as transcrições de alguns dos depoimentos dos estudantes:

#### Depoimento I

De qual texto eu gostei mais? Obviamente eu gostei mais do texto “As formigas”. O porquê disso? Bom, ele detalha tudo, desde uma escada velha até o céu opaco. O texto dá um ar de curiosidade e mistério e isso é muito bom, pois faz o leitor querer ler até saber realmente o que está acontecendo. Na minha opinião, poderiam fazer daquele livro uma série de TV, e se tornaria famosa pelo simples fato dos adolescentes adorarem um tom misterioso... Poderiam seguir em frente com essa ideia!

Gabriel

#### Depoimento II

Eu gostei do texto As formigas porque fala sobre esqueleto, tem um pouco de suspense, tem um pouco de tudo. Me deu até um frio na barriga de tanta curiosidade de saber o que ia acontecer, gostei também porque tinha a parte que ela sonhava com os namorados, foi muito engraçado! E também porque ele tem coisas de filme de terror.

Matheus

#### Depoimento III

Gostei mais do texto “As formigas”, tem mais suspense, elas querem resolver um caso de como as formigas somem e aparecem tão rápido e que elas queriam montar um esqueleto de anão que as meninas encontraram na casa que elas estão. E mais ainda, as formigas estão montando o esqueleto sozinhas, como isso é possível? Tudo isso me encantou.

Diovana

#### Depoimento IV

Eu gostei do primeiro texto porque ele é assustador e tem um tom de mistério, também gostei do fato das primas terem coragem de dormir em um lugar como aquele.

Jennifer

#### Depoimento V

Para começar eu gostei dos dois textos, porque os dois são muito criativos e legais, mas na verdade o que eu mais gostei foi o das formigas porque eu achei ele com mais história para contar e também é muito engraçado, com imaginação e sonhos. A parte que eu mais gostei foi quando as formigas entram no quarto e montam os ossos do anão.

Mariana

Como é possível verificar por meio desses depoimentos, o aspecto do mistério e do suspense é bastante recorrente além de citações referente à dúvida sobre o que acontece ou se realmente acontece. Ainda que esses elementos por si só não definam o fantástico, são características presentes em muitos textos desse gênero sobre diferentes formas de apresentação ou de organização. Roxana Guardalupe Herrera Alvarez, na apresentação da obra *A ameaça do fantástico – aproximações teóricas* diz que “Um dos objetivos do fantástico atual é oferecer ao leitor histórias que o façam experimentar uma indescritível inquietação ante a falta de sentido revelada e percebida no seu contexto real e cotidiano.” Acreditamos que o conto “As formigas” cumpre esse objetivo.

## 5. PROPOSTA INTERVENTIVA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a confirmação da hipótese de que os contos fantásticos se apresentariam como uma alternativa eficiente para transpor a barreira da leitura trivial para a leitura literária, selecionamos três contos pertencentes a essa categoria ou com características da mesma para a aplicação das atividades de intervenção. Conforme já citado, além da seleção dos textos, é necessário definir uma metodologia que atenda aos objetivos do letramento literário no ambiente escolar. Dessa forma, optamos por adaptar a proposta das sequências básica e expandida do letramento literário na escola apresentada por Cosson (2014). Além disso, utilizamos elementos destacados por Colomer (2007) citados como eficientes nos trabalhos que apresentam melhores resultados nas práticas escolares com textos literários.

### 5.1 Aplicação da proposta - relato

Inicialmente apresentamos a proposta à Direção e à Coordenação da escola esclarecendo os objetivos e descrevendo sucintamente como se daria o desenvolvimento das atividades. Esclarecemos que os conteúdos e objetivos previstos no referencial da Rede Municipal de Ensino não seriam abandonados, pois o planejamento foi elaborado considerando esses elementos. O que fizemos foi enriquecer esses conteúdos e objetivos utilizando recursos e metodologia que despertassem maior interesse dos estudantes e tornassem a aprendizagem mais significativa.

A Direção e principalmente a Coordenação acolheram muito bem a proposta e se dispuseram a auxiliar no que fosse necessário. Partimos, então para o desenvolvimento das atividades em sala.

Para a motivação do gênero fantástico, os alunos assistiram ao filme *Deixa ela entrar*, filme sueco de 2008, de Tomas Alfredson, que apresenta elementos fantásticos. Ambientado no subúrbio de Estocolmo, tem como protagonistas um garoto de doze anos (Oskar), com características bastante particulares para um menino dessa idade e uma garota, aparentemente da mesma idade, chamada Eli. Ao longo do filme percebemos, entre outras coisas, que Eli constitui o elemento fantástico do filme, pois é uma garota vampira. O espaço é todo realista (o bairro, a escola), e os temas tratados também (amizade, bullying), a garota constitui o elemento que produz a ruptura com nossos esquemas de realidade. O filme foge à estética hollywoodiana, com a qual os alunos estão acostumados. O ritmo, por exemplo, é mais lento. A produção se aproxima mais de um drama do que de um melodrama (gênero com o qual os estudantes estão mais habituados).

Na sequência, houve um diálogo sobre o filme para que os alunos expusessem suas impressões e sensações bem como suas interpretações. Mais adiante, na seção dos resultados apresentaremos algumas observações dos discentes sobre esse aspecto. Como em muitos textos fantásticos, a inquietação está presente no decorrer das cenas e pode-se dizer que prevalece até final do filme.

Após essa motivação, explicamos aos estudantes que, durante o bimestre, trabalharíamos com uma seleção de textos que possuíam características semelhantes entre si relacionando-se ao mistério, ao sobrenatural, ao macabro, ao ameaçador. Os alunos mostraram-se bastante interessados e receptivos à proposta.

Iniciamos o trabalho com os contos a partir da leitura de “O homem cuja orelha cresceu”. Para motivação, os estudantes foram questionados oralmente a respeito de o que fariam se alguma parte do corpo deles começasse a crescer de forma descontrolada. Durante alguns minutos eles apresentaram algumas respostas e discutiram entre si. Vários alunos disseram que cortariam ou procurariam um médico. Solicitamos que eles imaginassem a reação das outras pessoas diante do fato e muitos responderam que os outros sentiriam repulsa, medo. Poucos acreditaram que as pessoas tentariam ajudar.

Na sequência, para a introdução, houve uma breve apresentação do escritor Ignácio de Loyola Brandão e realizamos a leitura de um trecho em que o autor fala sobre a relação entre a criação dos contos e o contexto da ditadura militar.

Após a introdução, foram distribuídas cópias do texto para uma leitura inicial individual e silenciosa. Depois, houve uma segunda leitura em voz alta realizada pela professora – pela prática de sala de aula sabemos que alguns alunos costumam não realizar a leitura silenciosa. A turma, então, foi organizada com as carteiras dispostas em semicírculo e abriu-se espaço para comentários sobre o texto.

Os estudantes tiveram oportunidade de expor suas impressões sobre a leitura, de debater. Durante o diálogo, ficou evidente a necessidade que muitos possuem de explicar de maneira lógica os acontecimentos do texto.

Optamos por realizar essa etapa de maneira oral para desfazer a impressão de cobrança, de que há respostas corretas ou erradas a respeito da leitura.

Consideramos que esse momento de troca de interpretações consiste em um dos mais importantes da leitura literária no ambiente escolar. Por meio do contato com os comentários dos colegas e, quando necessário, da intervenção do professor é que ficam evidentes características particulares do texto literários como as lacunas a serem preenchidas e a

possibilidade de interação entre texto e leitor. Teresa Colomer destaca esse aspecto explicando que:

Compartilhar as obras com as outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais o melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumprimentos mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143)

Portanto, essa fase do trabalho com o texto literário em sala de aula é essencial para cumprir os objetivos do letramento literário na escola.

Nesse momento, também solicitamos aos estudantes que citassem aspectos do conto lido que o diferenciasse de outros contos já trabalhados. Os elementos apontados foram anotados no quadro. O objetivo desse exercício consiste em reunir elementos para estabelecer características do gênero estudado.

Para finalizar a sequência, solicitamos aos estudantes que produzissem uma história em quadrinhos a partir da leitura e da interpretação do conto. Essa etapa, segundo Cosson, consiste ainda em uma atividade de interpretação. O autor destaca que as atividades de interpretação “devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, o seu registro” (COSSON, 2014, p. 66)

Para o desenvolvimento das atividades com o primeiro conto, incluindo a apresentação do filme, o tempo foi organizado da seguinte forma: três aulas para a apresentação do filme e a discussão e três aulas para as atividades com o conto, incluindo todas as etapas. Alguns alunos não conseguiram concluir a produção dos quadrinhos em sala de aula e puderam terminar em casa. As produções foram recolhidas para exposição na Feira Cultural.

O segundo conto trabalhado foi “O homem que viu o lagarto comer seu filho” também de Ignácio de Loyola Brandão. Para essa etapa utilizamos seis aulas (de uma hora).

Para a motivação, buscamos destacar a questão do enredo, os acontecimentos do conto. Utilizamos uma aula para propor que os estudantes pensassem e, posteriormente escrevessem, sobre qual seria a reação deles caso presenciassem uma pessoa muito querida correndo perigo de morte. Solicitamos que imaginassem que a situação ameaçadora poderia se estender a eles dependendo da atitude que tomassem. Os alunos fizeram algumas anotações rápidas e aqueles que se sentiram a vontade compartilharam suas anotações. Ao final, explicamos que na próxima aula realizaríamos a leitura de um conto cujo enredo girava em torno de uma situação semelhante a que eles imaginaram. Nesse momento já fizemos a introdução esclarecendo aos estudantes que se tratava de outro conto de Ignácio de Loyola

Brandão cujo título também se iniciava com “O homem”. Sugerimos que os alunos realizassem uma breve pesquisa sobre a produção literária do escritor.

Na etapa da leitura, para o momento individual ou interior, levamos os estudantes para fora da sala de aula. Cada estudante, com uma cópia do texto pôde escolher o ambiente para realizar a leitura. Ao voltarmos para a sala, houve o momento da leitura coletiva, iniciada pelo professor e, na sequência por alguns alunos (chamamos de leitura compartilhada).

Para a interpretação, a sala foi organizada em grupos de quatro ou cinco estudantes. Cada grupo deveria discutir entre os membros e apresentar oralmente para os colegas a maneira como entenderam a narrativa.

Insistimos nesse momento de compartilhamento de interpretações, pois consideramos fundamental que a leitura literária no ambiente escolar possibilite a interação entre os educandos construindo o que Colomer destaca como “itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social”.

É pertinente, nesse momento, a observação que Colomer faz a respeito das práticas realizadas pela escola ao longo da tradição e que ainda prevalecem. A autora destaca que a maioria das atividades realizadas por meio da leitura de contos privilegia a ampliação das respostas pessoais, atendendo unicamente à expansão da imaginação do leitor. Em contrapartida ela destaca que “as vozes críticas propõem agora que a escola incida menos na reação e mais no esforço de colocar os meninos e as meninas como colaboradores na busca de significado e na observação de como se construíram esses efeitos.” (COLOMER, 2007, p. 145). Sentindo-se colaboradores na atribuição de significado dos textos lidos os estudantes adotam uma postura mais receptiva à leitura literária à medida que passam a se sentir parte de uma comunidade leitora

Após compartilhar suas leituras, os estudantes foram estimulados a compararem as hipóteses iniciais a respeito do conto com as interpretações apresentadas após a leitura e as apresentações dos grupos. Solicitamos que observassem o tipo de narrador e fizessem uma comparação com o narrador do texto anterior. Os estudantes apontaram as semelhanças dizendo ambos possuíam narrador observador (termo mais didático para a turma). Na sequência, para que houvesse um registro escrito, propusemos a seguinte atividade: Após ler e discutir sobre o texto “O homem que viu o lagarto comer seu filho” escreva sobre suas impressões a respeito do conto. Assim como a produção escrita anterior, também recolhemos os textos para análise.

Utilizamos uma aula para comparar os dois contos lidos apresentando semelhanças e diferenças. Quando questionados a respeito das anotações anteriores sobre as características

do primeiro conto trabalhado os alunos apresentaram mais semelhanças do que diferenças. Atentaram para os elementos ou acontecimentos estranhos, para a forma como as narrativas terminam, para as semelhanças entre os protagonistas, essas observações dos estudantes serviram como ponto de partida para uma explanação didática a respeito das características do gênero trabalhado.

A condução das atividades foi planejada de modo a fazer com que os alunos não se sentissem avaliados o tempo todo, o que poderia inibi-los durante o desenvolvimento da proposta.

O último texto previsto na proposta trabalhado com os estudantes foi o conto “A caçada” de Lygia Fagundes Telles. A escolha da ordem não foi aleatória, consideramos a complexidade e a extensão dos textos e optamos por essa sequência. Seguimos a *ideia da escada com corrimão* ou a de *ponte*, entre os contos selecionados, este é o que exige mais do leitor.

Para a etapa da motivação, houve inicialmente a apresentação de algumas imagens (impressas) referentes à atividade de caça. Conforme os estudantes analisavam as imagens foram levantados questionamentos a respeito da opinião que eles possuíam sobre as caçadas: consideravam uma atividade necessária para a sobrevivência atualmente? Seria correto exterminar animais para a obtenção de lucro? As leis que proíbem a caça de animais são cumpridas?

Após uma breve discussão que se encaminhava para um debate mais exaltado, pois alguns alunos consideravam que ainda na atualidade alguns grupos necessitam caçar para sobreviver e outros não admitiam a possibilidade fizemos uma intervenção. Explicamos que, no Brasil, existem leis que proíbem essa prática, no entanto, ela ainda ocorre. Esclarecemos ainda que em alguns países as caçadas de algumas espécies são liberadas e tidas como atividade esportiva. Os alunos foram informados que, na aula seguinte, realizaríamos a leitura e o estudo de um conto intitulado “A caçada”. Nesse momento, fizemos também a introdução esclarecendo que a autora desse conto era a mesma do conto “As formigas”, trabalhado há algumas semanas.

Retomamos algumas observações a respeito da escritora e apresentamos o livro *Mistérios* explicando que os textos ali reunidos podiam ser classificados como contos fantásticos.

Na aula seguinte, na impossibilidade de que cada estudante fizesse a leitura do conto na própria obra, distribuímos cópias do texto. Solicitamos que os alunos realizassem a leitura individual e silenciosa. Após alguns minutos de concentração na atividade, alguns estudantes

começaram a realizar perguntas a respeito de alguns termos encontrados na narrativa. A maioria da turma começou a se dispersar da leitura alegando que não estavam entendendo a história. Diante disso, percebemos que a leitura individual não funcionaria naquele momento, pois essa leitura, que Cosson classifica como momento interior, deveria servir para uma apreensão global da obra ou texto. No entanto, os estudantes demonstravam não estarem conseguindo realizar sequer a compreensão. A cada momento que suspendiam a leitura para consultar um termo ou tentar relacionar os fatos havia prejuízo na compreensão.

Dessa forma tivemos que modificar a estratégia, optamos por realizar a leitura pelo professor com pausas para esclarecer vocabulário. Tentamos, porém, não direcionar a interpretação dos alunos. Após essa primeira leitura, solicitamos que a turma se organizasse em duplas para realizarem uma nova leitura, agora mais expressiva: durante os diálogos do texto um estudante representaria o homem e o outro a velha, dona da loja de antiguidades. Os alunos foram liberados para escolherem o ambiente em que realizariam essa atividade (o pátio, os espaços próximos à quadra, a biblioteca etc.).

Realizadas as duas leituras, consideramos que os estudantes já possuíam condições de exprimir comentários, impressões e sentimentos a respeito da narrativa. Organizamos um círculo (sentados no chão da sala) e solicitamos que comentassem sobre o conto. Inicialmente questionamos sobre as hipóteses levantadas antes da leitura e a relação da história com o título. Depois, sugerimos que podiam resumir o enredo, comentar sobre o tipo de narrador ou sobre as características das personagens. Os estudantes foram estimulados ainda a observarem o modo como os ambientes (a loja e a tapeçaria) foram descritos. Todos esses exercícios foram realizados oralmente, os alunos que quisessem poderiam fazer anotações.

Finalmente, para o registro da interpretação, optamos por apresentar aos estudantes mais de uma possibilidade de atividade: eles poderiam realizar uma resenha, poderiam utilizar imagens ou colagens para reproduzir a cena da tapeçaria, ou ainda adaptar a narrativa de acordo as possibilidades de interpretação, escrever uma carta indicando a leitura a um amigo. Ampliamos as possibilidades em função das dificuldades apresentadas pelos estudantes no decorrer do trabalho com esse conto.

Para o estudo com o conto “A caçada” foram utilizadas seis aulas. Utilizamos ainda mais duas aulas para reunir as anotações dos estudantes a respeito das características dos contos estudados e sistematizar um conjunto de aspectos que permitissem que os alunos identificassem o gênero diferenciando-o dos demais e, no momento que houvesse uma atividade de leitura e interpretação ou de produção de conto fantástico, eles pudessem acionar

esses conhecimentos. Isso foi feito de uma maneira bastante didática, sem delimitações muito rígidas.

É importante esclarecer que as atividades de intervenção não ocorreram de maneira contínua. O estudo dos contos selecionados ocorreu de forma alternada com outras atividades e conteúdos previstos na ementa e no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar. Além disso, podemos dizer que o trabalho com contos fantásticos não se encerrou ao término das atividades aqui descritas, pois após o estudo de “A caçada” – último conto desta proposta – alguns estudantes passaram a procurar a biblioteca para fazer empréstimo de obras com características fantásticas. Em alguns momentos das aulas de língua portuguesa abríamos espaço para que os alunos comentassem essas leituras.

## **5.2 Resultados obtidos com a proposta interventiva**

Após a aplicação da proposta de intervenção, apresentaremos a seguir os principais resultados obtidos. Para isso, utilizaremos alguns registros escritos dos estudantes envolvidos seguidos de uma breve análise, os outros registros encontram-se no anexo deste trabalho. Para a avaliação dos resultados, consideramos os objetivos previstos para esse projeto de intervenção que, de forma geral, consiste em proporcionar aos educandos experiências de leitura de contos literários, inserindo-os no universo das narrativas fantásticas, promovendo o letramento literário e, dessa forma, contribuir para a formação do leitor literário.

A etapa da motivação para a aplicação da proposta – que contou com a apresentação do filme *Deixa ela entrar* – apresentou os dois extremos em relação à recepção dos estudantes: uma parte de alunos relatou ter gostado muito do filme e demonstrou boa compreensão do enredo assumindo inclusive uma postura crítica em relação a alguns aspectos. Esses alunos foram capazes de apresentar observações importantes a respeito do filme como, por exemplo, a complexidade da relação entre a garota vampira Eli e seu tutor, as ambiguidades de muitas situações e diálogos dos personagens, o tema do bullying e a possibilidade de mais de uma interpretação para o final do filme. No entanto, esse número de estudante foi muito menor em comparação aos que declararam não terem gostado muito. Entre os que relataram não terem gostado, alguns alegaram que não compreenderam algumas cenas e alguns diálogos ou não conseguiram estabelecer relação dessas partes com o enredo de forma geral.

Analisando posteriormente, percebemos que a escolha pode não ter sido a mais adequada, porém, consideramos válida em função dos estudantes que conseguiram assumir uma postura crítica e ainda pela possibilidade de contato dos outros estudantes com uma obra

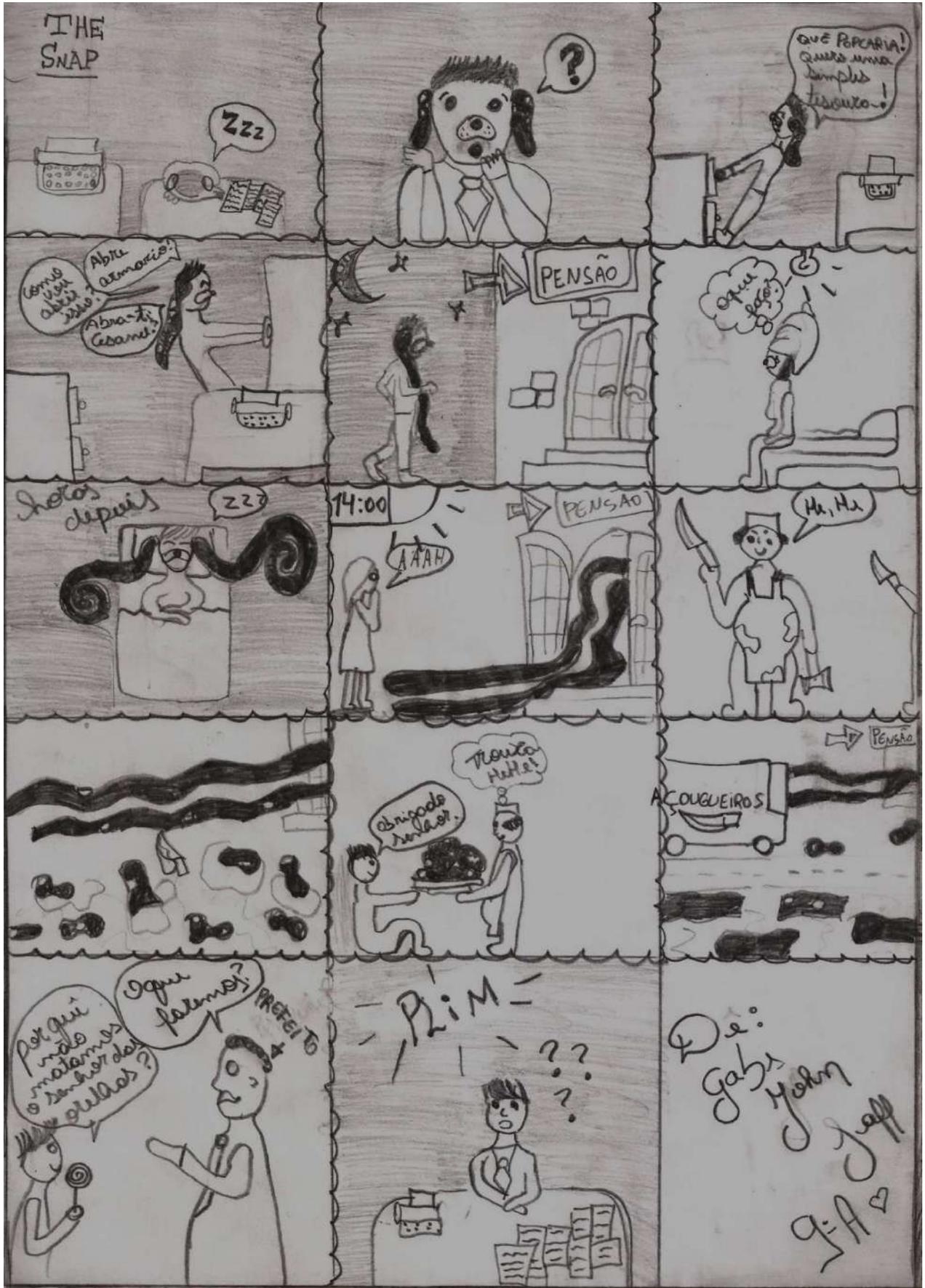
de maior qualidade estética, ainda que não tenhamos atingido de maneira satisfatória a compreensão dos mesmos.

A partir do estudo do primeiro conto “O homem cuja orelha cresceu” foi possível verificar, desde a motivação, que os estudantes se sentiram envolvidos e interessados na atividade. Dos trinta alunos da turma, vinte e cinco participaram ativamente de todas as etapas e realizaram a atividade de registro (a história em quadrinhos). A leitura fluiu naturalmente, pois a linguagem do texto é simples e direta. A discussão oral foi produtiva e cumpriu o objetivo de compartilhar interpretações. Alguns alunos relataram que a história era estranha, outros disseram que era engraçada e nojenta. Quando questionados sobre a sugestão do garoto de matar o dono da orelha, a maioria considerou uma boa forma de resolver o problema. Poucos pensaram no dono da orelha (na pessoa por trás do problema). É importante destacar que vários estudantes sentiram necessidade de uma explicação lógica, racional da narrativa, fato que ficou perceptível também na produção dos quadrinhos.

Alguns levantaram a possibilidade de realizar uma leitura metafórica justificando que talvez o homem estivesse muito cansado, cheio de problemas ou com um único problema que se tornava cada vez mais difícil de solucionar, nesse caso, as orelhas representariam o problema e ele se sentisse incapaz de agir. Outros levantaram a possibilidade de tudo ser um sonho. Apesar da possibilidade de se estabelecer uma relação entre as orelhas grandes e a burrice (o orelhudo é um sujeito burro), nenhum estudante apresentou esta perspectiva.

Vejamos algumas produções realizadas pelos estudantes:

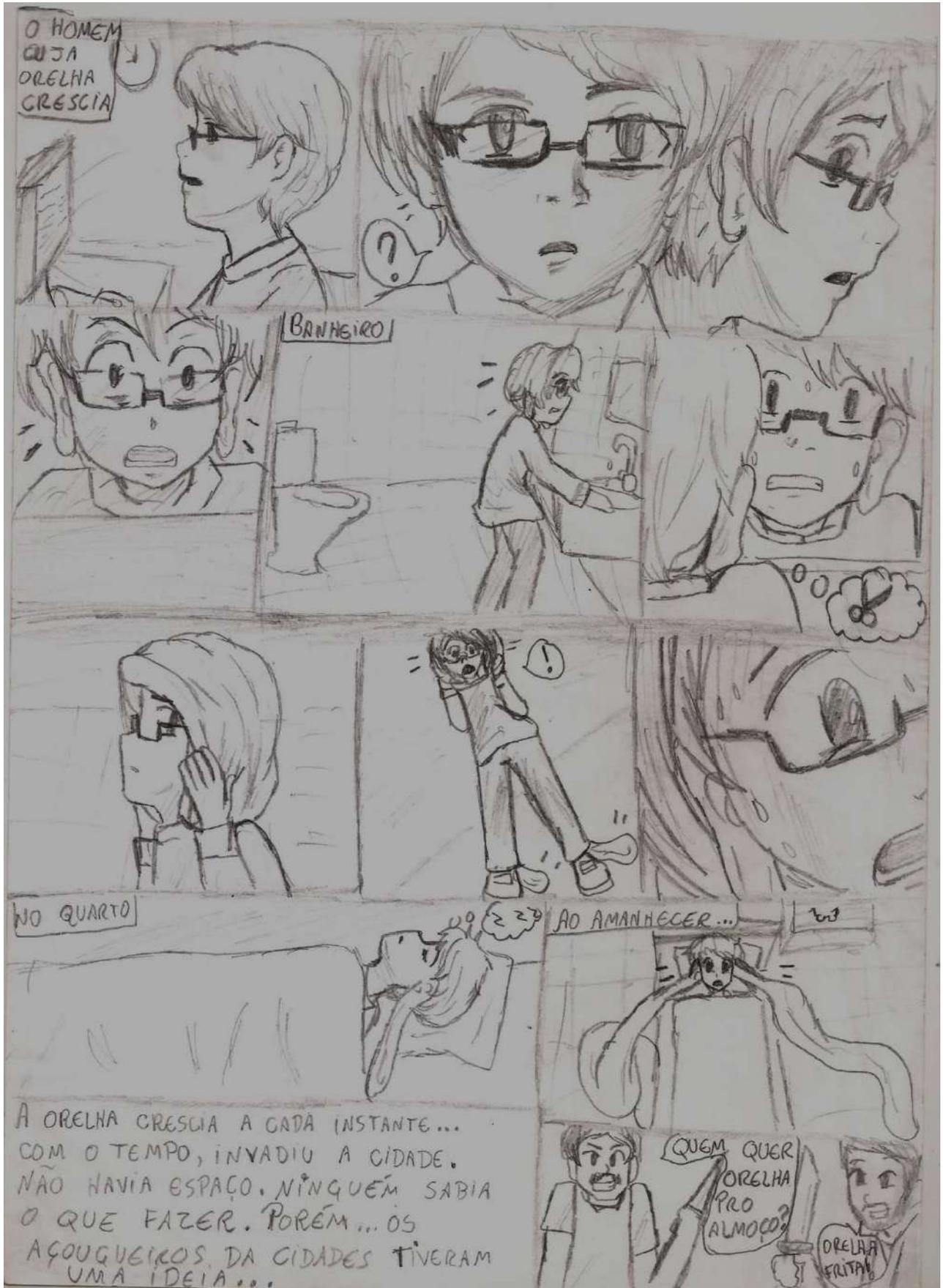
Figura 1. A



Como é possível verificar, a estudante relacionou as orelhas que cresciam com um aplicativo (o Snapchat) que ao fotografar possibilita que a pessoa fotografada assuma diversas características. O mais comum entre os adolescentes são as características de cachorro. A associação se faz perceptível a partir do título e das imagens do personagem. Por meio da adaptação para a história em quadrinho é possível verificar que a aluna compreendeu a superfície do texto (o que está explícito) e, o mais importante, interagiu com a narração atribuindo sentidos possíveis a partir do que estava dito. Exemplo disso é o tom irônico utilizado pela figura dos açougueiros do 9º e do 11º quadrinhos durante o corte e a distribuição da carne de orelha. Diante da situação, eles não parecem preocupados nem com o dono das orelhas nem com a população: quando distribui a carne e o morador agradece, no balão de pensamento aparece a expressão “trouxa”, transmitindo a sensação de que, de alguma forma, as pessoas estavam sendo enganadas.

Outra inserção de elementos produzida a partir da interpretação da estudante foi o final da história. Conforme já havíamos apontado, alguns alunos sentiram necessidade de uma explicação lógica, racional para os acontecimentos. Aqui, percebemos que a saída encontrada foi deixar evidente que o protagonista estava sonhando ou mais precisamente tendo um pesadelo. O “plim” do último quadrinho indica que o homem acordou e, voltando ao primeiro quadrinho percebemos que ele estava dormindo sobre a mesa do escritório. Portanto, pode-se deduzir que o que se passa a partir do segundo já faz parte do pesadelo. Dessa forma, as características do fantástico desaparecem. Ainda que haja, no último quadrinho alguns sinais de interrogação, pela sequência, a leitura que prevalece é a de que tudo não passou de um pesadelo (os mesmos papéis continuam na mesa como no primeiro quadrinho).

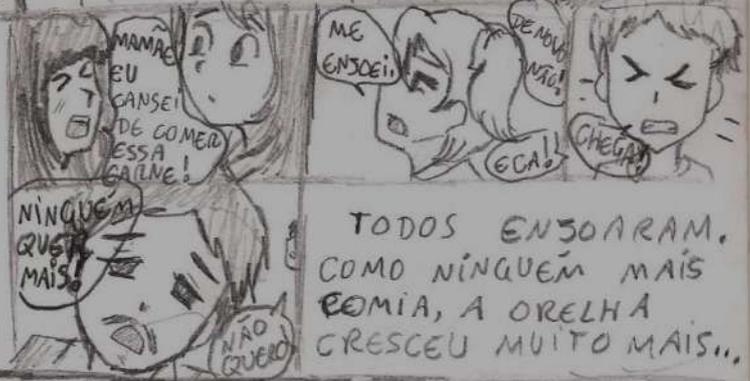
Figura 2. A



COM TANTA ORELHA, VÁRIAS PESSOAS, DE TODO O MUNDO, VAM NA CIDADE PEGANDO O MÁXIMO DE ORELHA QUE CONSEGUÍAM.



COM O PASSAR DO TEMPO, AS PESSOAS ENJOARAM DA CARNE DE ORELHA.

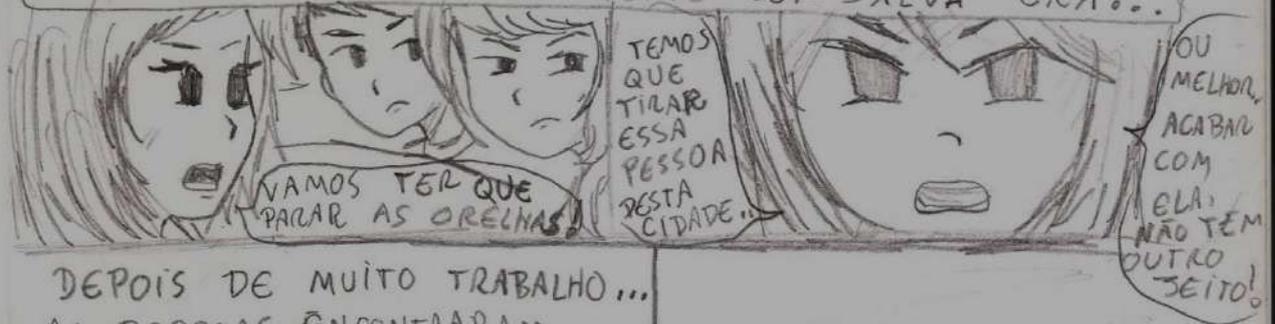


TODOS ENJOARAM, COMO NINGUÉM MAIS PÔDIA, A ORELHA CRESCER MUITO MAIS...

NÃO HAVIA MAIS ESPAÇO...



E O ÚNICO JEITO DA CIDADE SER SALVA ERA...



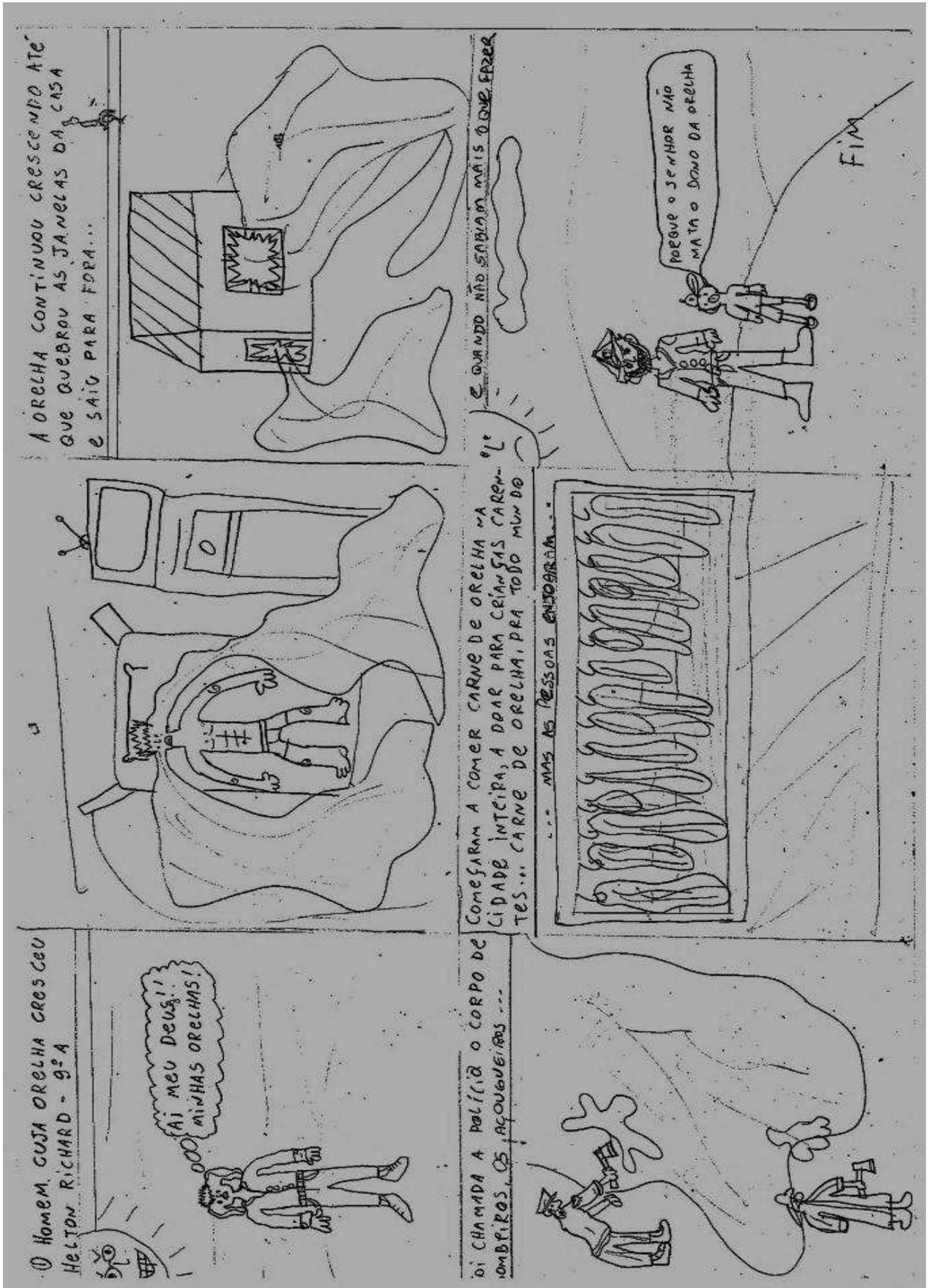
DEPOIS DE MUITO TRABALHO... AS PESSOAS ENCONTRARAM O DONO DA ORELHA. DEPOIS DE MUITO TRABALHO, ELAS LIMPARAM A CIDADE, E TUDO VOLTOU AO NORMAL.

fim

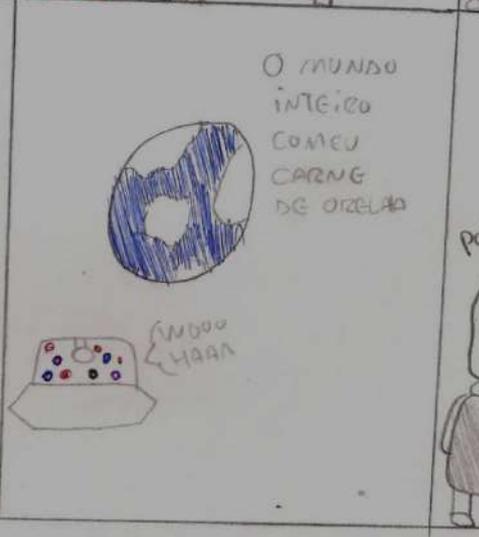
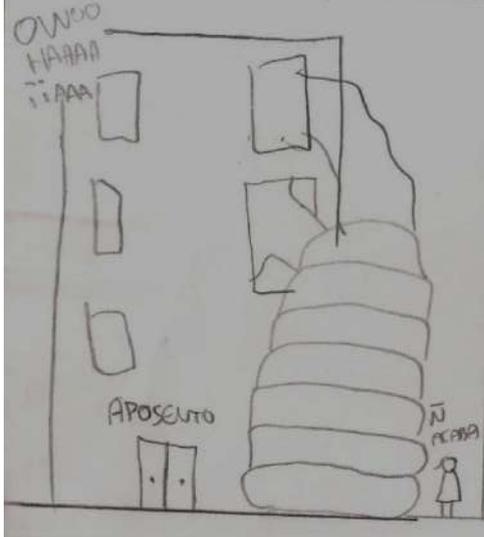
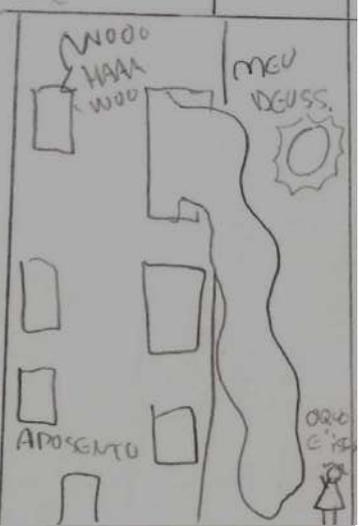
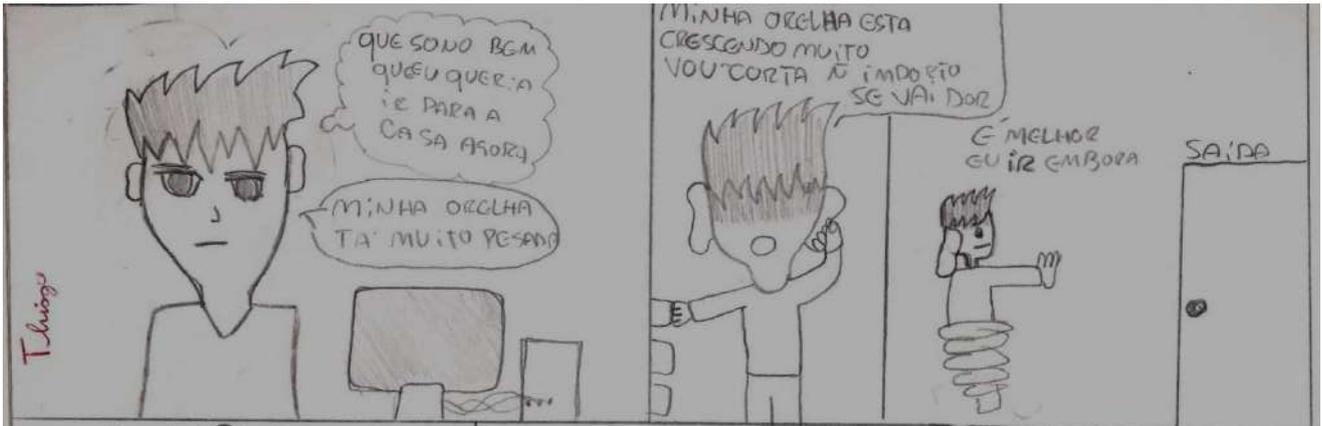
A aluna domina bem as técnicas de desenho e apresenta interesse por mangá, por isso a relação entre texto verbal e não verbal ficou bastante clara, assim como a sequência da narrativa. Ficou evidente que a estudante integrou a leitura com seus conhecimentos e preferência na interpretação do conto. De maneira geral os elementos e os efeitos da narrativa foram mantidos. Alguns aspectos foram ressaltados como é o caso das pessoas que consumiam a carne de orelha. O conto destaca que vieram pessoas das cidades vizinhas buscar a carne de orelha, na produção da HQ destaca-se que “pessoas de todo o mundo iam à cidade pegar o máximo de orelha que conseguiam”. As imagens também descrevem uma situação além da que foi apresentada no texto: no quadrinho com a legenda “não havia mais espaço...” observam-se pessoas, animais e objetos presos em meio à carne de orelha. O tom grotesco do conto foi ampliado pela visão da estudante e explicitado por meio das imagens e falas dos personagens na HQ. As características do fantástico presentes no conto também foram mantidas, a estudante não optou por nenhuma explicação, mantendo o elemento/acontecimento estranho e, conseqüentemente o sentimento de incômodo ou inquietude diante da situação.

Para finalizar a narrativa houve a opção por delimitar mais o desfecho. No entanto, isso foi feito de forma implícita. Enquanto no conto a criança apenas sugere matar o dono da orelha e a narrativa termina sem sabermos se essa sugestão foi seguida ou não, na HQ uma personagem afirma não haver outro jeito para parar as orelhas, deveriam acabar com o dono. O último quadrinho deixa implícita a informação de que o protagonista foi morto, pois há a referência de que eles localizaram o dono da orelha e “depois de muito trabalho, eles limpam a cidade e tudo voltou ao normal.”

Figura 3. A



A produção da HQ demonstra compreensão da leitura e o destaque dado à situação das orelhas que crescem. É possível verificar que o estudante não se preocupou em reproduzir os cenários, os espaços em que a situação acontece, com exceção do segundo e do terceiro quadrinhos em que há alguns elementos que fazem referência a esse aspecto o que mais se destaca é o fato em si (o crescimento da orelha). Além disso, podemos perceber que, a partir do terceiro quadrinho, o dono da orelha desaparece, fato que também é perceptível no conto. A imagem dos pedaços de orelha exposto em ganchos de açougue confirmam e reforçam as características grotescas da narrativa. O aluno manteve o final da narrativa, deixando apenas a pergunta do garoto para o policial.



Nesta HQ verifica-se que houve uma interação entre o texto e o leitor. O estudante compreendeu a narrativa e, na externalização de sua interpretação, inseriu vários elementos que pertencem à sua realidade. Isso demonstra que, partindo do mesmo texto e, após os diálogos com os colegas, cada estudante acrescenta sentidos e possibilidades ao texto.

Nesse caso, o aluno reproduziu, nos quadrinhos, os espaços descritos no conto (o escritório e a pensão) e os personagens. A partir do quinto quadrinho houve a inserção de elementos que deram um tom de humor ao texto. Há uma mistura de referências que oscilam entre o irônico o humorístico e o repugnante como é possível verificar na sequência dos seguintes quadrinhos: no quinto, o prefeito transmite suas decisões sobre um púlpito com um símbolo illuminati e a inscrição “illuminati city”, transmitindo a impressão de que a cidade ou o espaço em que se passa a narrativa está sob o controle do suposto grupo secreto que deseja dominar o mundo; no sexto, o açougueiro é retratado como um carrasco, usa um machado e ao seu lado aparece uma cabeça humana; no sétimo, as pessoas que consomem a carne parecem sedentas por orelhas (ou carne humana) como se fossem zumbis. Há também, no penúltimo quadrinho a citação de que o mundo inteiro comeu carne de orelha, exagerando a situação apresentada no conto. No último quadrinho, cujos personagens são o garoto e um homem (que pode ser um policial ou uma autoridade) o estudante utiliza a expressão “poker face” apontando para o homem. Esse termo que possui relação com o jogo de poker e significa “uma expressão vazia, que não demonstra nenhum sentimento” pode ser entendida de duas maneiras: que as autoridades não sabiam o que fazer ou que não estavam se importando nem um pouco com o problema, ou ainda, as duas possibilidades juntas.

De maneira geral, as vinte e cinco produções realizadas pelos estudantes demonstraram o envolvimento da turma com as atividades propostas e deixou evidente a interação entre os leitores e o texto literário.

Após a sequência desenvolvida a partir do conto “O homem que viu o lagarto comer seu filho” verificamos que, assim como no estudo do conto anterior, os estudantes demonstraram-se receptivos e interessados na leitura. Entre os vinte e cinco alunos pertencentes à turma do 9º ano C, dezoito deles participaram de todas as etapas e realizaram a atividade escrita proposta para o registro. Como já possuíam um conhecimento prévio do gênero e do autor do texto, apresentavam-se mais dispostos e entusiasmados com o estudo. Durante a motivação os estudantes interagiram com os colegas imaginando e expressando o que fariam diante da situação de uma pessoa próxima correndo perigo. As respostas foram basicamente as mesmas: tentariam ajudar a pessoa ou pediriam ajuda.

Como a etapa da leitura ocorreu na aula seguinte, os alunos estavam bastante ansiosos no início da aula, pois sabiam que realizaríamos uma aula diferenciada. Após a leitura muitos estudantes estavam impacientes para poderem se manifestar. Queriam expor a indignação diante da reação do protagonista ao presenciar o lagarto devorando o filho. Com a organização dos grupos foi mais fácil para agrupar as ideias ou as interpretações e fazer as interferências quando necessário.

Durante a exposição dos grupos sobre as interpretações, observou-se ainda a necessidade dos estudantes de uma explicação racional para os fatos, muitos esperam que o professor dê a palavra final sobre os sentidos do texto, como se houvesse uma única interpretação correta. Novamente esclarecemos aos estudantes que uma das riquezas do texto literário é justamente a possibilidade de diferentes leituras. Respeitados os limites do texto, as lacunas podem ser preenchidas de diversas maneiras de acordo com o que cada indivíduo, com seus conhecimentos, suas vivências, acrescenta à obra.

Foi a partir desse esclarecimento que os estudantes se sentiram mais desinibidos para tecerem comentários e apontarem possibilidades sobre o texto. A atividade de registro previa a apresentação escrita das impressões sobre o conto lido. Vejamos, a seguir, a transcrição de alguns desses registros, os outros se encontram no anexo deste trabalho:

#### Registro 1.

“Primeiramente... nem sei o que dizer, pois há vários significados, há várias possibilidades de dizermos o que se passa no texto. Bom, no meu entendimento, o tal “carteiro” está muito obcecado com seu trabalho. Está tão obcecado, que a mente começou a tirar a atenção dele criando “alucinações”. Me senti meio mal por imaginar um lagarto comendo uma criança. Só sei que esse texto não entendi muito, mas há um significado por trás disso tudo. O que será?”

(Gabriel)

#### Registro 2.

“Eu achei muito interessante essa história. Mas eu fiquei encabulado com o pai do menino. Ele vendo o lagarto comendo o filho e não fazer nada, e como o lagarto vai entrar na casa dele e ele não vê o lagarto entrando e não ouve nenhum barulho.”

(Hudson)

Registro 3.

“Ah, professora, não gostei não, eu não entendi nada. Afinal a criança morreu ou não, e também coitado do homem, viu o próprio filho morrer... ou não era a criança, mas sim a imaginação dele atuando um pouco?”

(Diovana)

Registro 4.

“Achei o texto interessante, fora da realidade, é uma imaginação muito grande. Um cara que vê um lagarto comendo seu filho que não sabia o que fazer é inacreditável. E ao final um bicho com as mesmas características do lagarto estava em cima dele e ele já sem pernas.”

(Gabriel)

Registro 5.

“Eu entendi que o pai do menino era muito medroso, também dá a entender que ele sonhou ou algo do tipo, ele pode ter trabalhado muito ou batido a cabeça. O texto era muito confuso, no final ele estava morrendo e só estava se importando com as cartas não com sua própria situação.”

(Ana Carolina)

Registro 6.

“Eu não gostei muito da história porque é um pouco nojenta e não entendi quase nada, não sei de o homem estava sonhando acordado ou se ele era louco, enfim achei muito estranha essa história.”

(Mayara)

Conforme é possível observar, vários estudantes associaram os acontecimentos do conto ao universo dos sonhos, das alucinações, da loucura. Descreveram terem se sentido mal, encabulados ou relataram sentimento de estranhamento. Esses elementos estão associados às características do fantástico. Verifica-se que os estudantes já estabeleceram alguns aspectos diferenciadores do gênero. No primeiro relato, por exemplo, o aluno declara saber que há algo a mais “um significado por trás disso”. Outros relatos destacam características que podemos associar ao grotesco. No sexto relato, por exemplo, a estudante declara que a história é “um pouco nojenta” para se referir à descrição da situação do lagarto comendo o menino. Observa-se, portanto, um caráter macabro, repugnante.

Diante da falta de uma explicação lógica para os acontecimentos da narrativa, alguns estudantes optaram por dizer que não gostaram e/ou não entenderam. Observa-se que ainda possuem a visão de leitura literária associada aos contos de fadas ou narrativas infantis em que há uma lógica para os acontecimentos e um final feliz. A proposta de intervenção possibilitou aos estudantes a oportunidade de progredirem em suas leituras. Colomer destaca que:

O progresso do leitor ocorre então a partir de uma leitura baseada nos elementos internos do enunciado, em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza a capacidade de raciocinar para suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que o leitor deve fazer imergir [...] (COLOMER, 2007, p. 70)

Consideramos que as atividades proporcionaram aos envolvidos evoluírem em suas leituras. O estudo dos textos possibilitou aos estudantes um contato mais aprofundado com os contos fantásticos e grotescos ampliando suas experiências de leitura literária.

Como os dois contos de Ignácio de Loyola Brandão foram publicados em *Cadeiras Proibidas* – coletânea de contos escritos no período da ditadura militar – após o trabalho utilizando as orientações da sequência básica do letramento literário na escola, foram realizadas algumas atividades partindo da proposta da sequência expandida. A partir das observações dos estudantes a respeito da pesquisa solicitada fizemos uma contextualização histórica estabelecendo possíveis relações entre os contos, a situação histórica e social do país na época da ditadura militar e a forma como isso se refletiu na criação literária do autor. Esta etapa foi importante para os estudantes perceberem a inter-relação entre as disciplinas ou áreas do conhecimento e relevância da literatura para a construção do conhecimento.

Com relação às atividades desenvolvidas a partir do conto “A caçada” podemos ressaltar que as etapas de motivação e introdução foram produtivas. Houve participação efetiva dos estudantes com discussões a respeito das imagens e dos questionamentos referentes à realização de caçadas.

Conforme já antecipamos na descrição proposta, esse texto foi selecionado para concluir as atividades de intervenção em função de sua extensão e da maior complexidade linguística. Esperávamos, dessa forma, que após o estudo dos dois contos de Ignácio de Loyola Brandão, as turmas estivessem mais preparadas para um texto com um grau maior de exigência. Cosson, ao tratar da construção da comunidade de leitores destaca que “é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente,

com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.” (COSSON, 2014, p.47-48).

No entanto, após os alunos terem iniciado a leitura individual houve uma série de perguntas a respeito de termos utilizados no texto. A maioria não conseguiu realizar essa etapa de forma autônoma. Diante dessa observação, fez-se necessária a intervenção do professor para realizar a leitura com pausas para esclarecer vocabulário ou construções linguísticas que os estudantes não compreendiam. Tentamos realizar essa atividade sem induzir a interpretação. Em função dessa dificuldade apresentada, solicitamos que a segunda leitura fosse realizada em dupla, assim haveria uma troca de conhecimentos possibilitando maior compreensão.

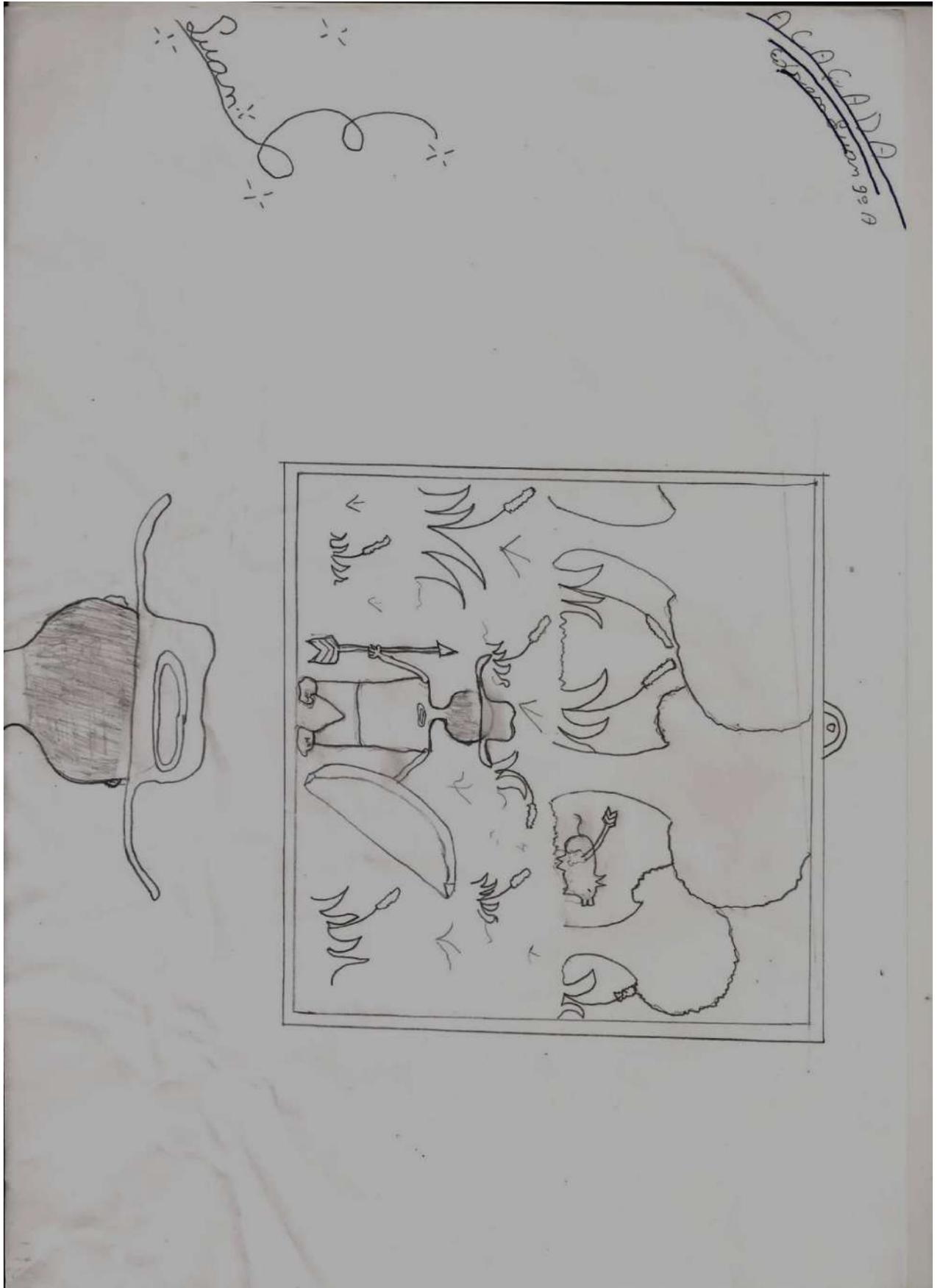
A opção pela forma mais expressiva de ler (em dupla, dividindo os diálogos) revelou-se positiva e, ao término, as turmas se mostraram mais preparada para compartilhar as possibilidades de interpretação.

Durante as discussões a respeito da narrativa, alguns estudantes estabeleceram semelhanças entre os textos “A caçada” e “As formigas”, este último trabalhado na atividade de levantamento de dados.

Conforme já citado, em função das dificuldades apresentadas durante a leitura, optamos por uma atividade de registro das interpretações que possibilitasse a participação de todos. Os estudantes puderam escolher a forma de registro entre as várias possibilidades apresentadas na descrição das atividades.

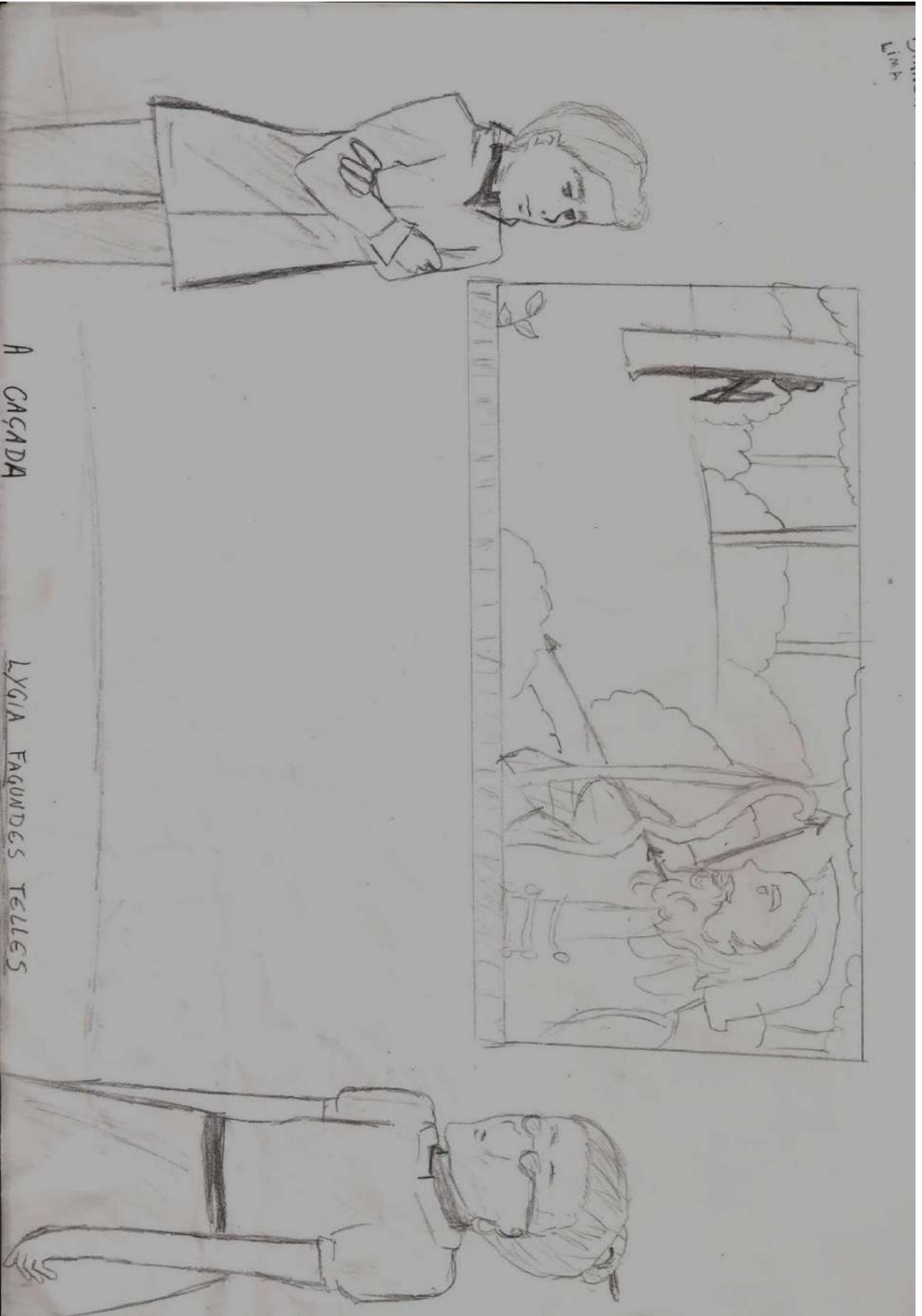
De maneira geral, a maioria optou por representar por meio de imagem a tapeçaria com seus elementos. Observamos que esta foi considerada a opção que os estudantes julgavam de mais fácil realização e, mesmo aqueles que não atingiram um nível adequado de interpretação, de interação com a leitura, realizaram esse tipo de registro. O resultado geral da turma com relação à participação nessa etapa da proposta demonstra um número menor de estudantes que desenvolveram a atividade escrita – dos trinta alunos, dezoito fizeram o registro. Atribuímos essa redução à dificuldade que alguns apresentaram durante a leitura e interpretação do conto. Entre as dezoito produções, dez foram desenhos da tapeçaria e oito foram textos escritos. Seleccionamos quatro dessas produções para demonstrar algumas interpretações. As outras produções encontram-se no anexo deste trabalho.

Figura 1. B



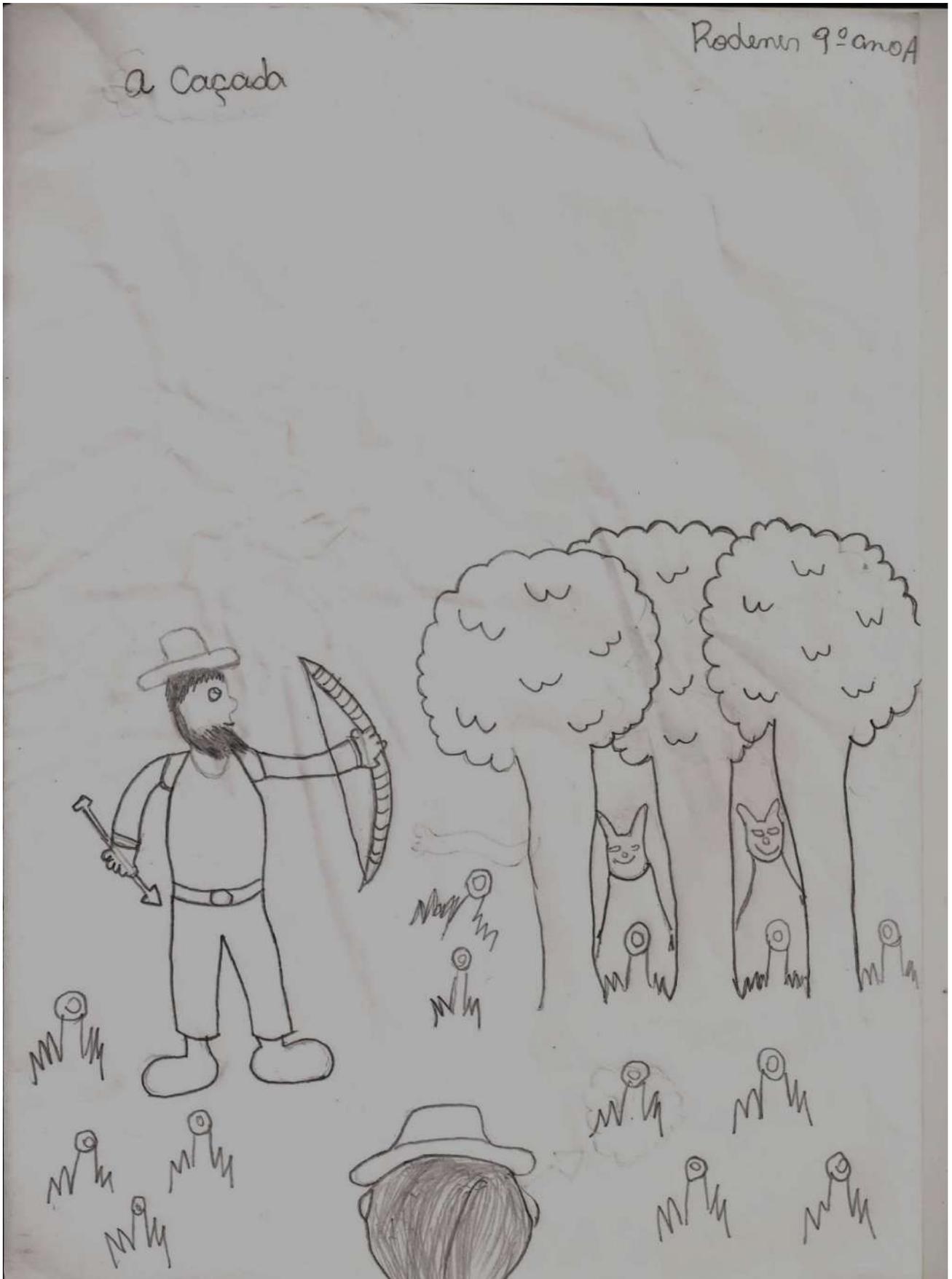
Observando a imagem, é possível perceber que o estudante destacou a tapeçaria retratando o bosque, um caçador e a caça. No conto, não fica evidente o que é a caça, ou seja, de qual animal se trata. Na representação, o aluno deixou vivível esse elemento retratando-o como um porco. O animal é apresentado no momento em que foi atingido pela flecha. Por meio da leitura da imagem, tendemos a relacionar o protagonista com o caçador, pois o homem que observa a tapeçaria usa o mesmo chapéu que o homem que caça. O estudante compreendeu que há dois espaços que estão relacionados e que o protagonista é o elemento que serve como ponte entre esses dois ambientes. A mudança ocorreu no papel do protagonista dentro do ambiente da tapeçaria. No conto, somos conduzidos à leitura de que o homem assume o papel de caça, ou seja, ele descobre estar sendo caçado. Na imagem, a leitura é a de que ele é o caçador.

Figura 2. B



Nesta representação podemos perceber que a estudante compreendeu a leitura representando os elementos da narrativa e ainda produziu sentido acrescentando elementos de acordo com sua interpretação. Na imagem, verificamos o protagonista e a velha dona da loja observando a tapeçaria. Na tapeçaria são retratados o bosque e dois personagens; um no primeiro plano, com arco e flecha e outro que só percebemos a silhueta atrás de um tronco de árvore. Temos a impressão que de que o homem escondido também utiliza arco e flecha. Lendo dessa forma, seria uma espécie de caçada humana em que a caça também possui meios para se defender. Porém, encontra-se em situação inferior já que está escondido e o personagem do primeiro plano é representado com uma postura de superioridade observada pela expressão facial e as roupas que está usando.

Figura 3. B



A produção do estudante demonstra compreensão global da leitura e a interação entre texto/autor/leitor. O aluno deu destaque ao espaço da tapeçaria, quase toda a imagem é formada pelos elementos que a compõe: o bosque o caçador e a caça. O ambiente externo – da loja de antiguidades – não é apresentado, o único elemento que nos conduz para fora da tapeçaria é a imagem do homem (na parte inferior) que observa a cena. No entanto, até mesmo esse personagem parece fundir-se ao bosque, já que não há linhas ou delimitações entre os espaços. Com relação à caça, o aluno retrata dois seres parecidos com animais entre as árvores do bosque, mas o caçador não demonstra uma postura ameaçadora em relação aos animais.

Figura 4. B

- A CAÇADA

Um homem sempre ia a uma lojinha fumava um cigarro e admirava um tapete na parede e imaginava muitas coisas ele sempre ia na lojinha só para ver se o tapete mudou de jeito para ele imaginar algo diferente, era sempre sobre um suposto caçador que tentava caçar uma coisa mais o texto não diz completamente, o homem tinha a verdade uma imaginação bem fértil e vivia na maioria olhando aquele tapete. A dona da lojinha sempre os mesmos costumes tira o grampo do cabelo, coloca, tira, limpa as unhas, coloca no cabelo, levanta faz seu chá. e se o homem a diz umas das suas imaginações a ela a resposta dela é simplesmente verdadeira, discorda e diz que é só um defeito do tapete e acaba com a imaginação do homem, ele não liga vai embora e vem no outro dia e reflete o processo de ver se o tapete mudou de forma. Mas no fim do conto parece que o caçador acerta a tal flecha em seu alvo, o homem simplesmente "grita" NÃO! e geme de dor e tenta se agarrar a tarefa e fica encolado, e com as mãos ele aperta o coração e assim acaba. saber se ele incuiu demais na sua imaginação, ou realmente algo aconteceu. A ele isso fica com o leitor que lê o conto e imagina.

Entre os poucos participantes que optaram por realizar uma atividade escrita a respeito do conto, destacamos a produção acima. Por meio da leitura desse texto, é possível afirmar que a estudante apresentou sua interpretação da narrativa que consiste basicamente em considerar tudo como imaginação do protagonista. A aluna utiliza termos como “imaginava muitas coisas”, “suposto caçador”, “viajava na maionese” para indicar que tudo não passava de fantasia do homem que observava a tapeçaria. Esse aspecto também fica evidente quando há a citação das perguntas do protagonista em relação à imagem, a estudante afirma que a resposta da dona da lojinha é “simplesmente verdadeira”. Apesar de apresentar sua leitura do conto esclarecendo que tudo não passava da imaginação “muito fértil” do homem, a aluna demonstra compreender que há mais de uma possibilidade de interpretação. A citação “*parece* que o caçador acerta a tal flecha em seu alvo” comprova que a estudante admite as lacunas do texto mantendo a ambiguidade da situação.

No final do registro, fica evidente uma maturidade leitora da estudante. Apesar de, durante seu registro, ela afirmar certos acontecimentos, no final há a descrição exata do que acontece no conto e a observação de que saber o que realmente aconteceu fica a cargo do leitor “que lê e imagina”.

Para concluirmos a proposta de intervenção havia a previsão de exposição dos trabalhos dos estudantes na Feira Cultural da escola, no entanto, em função de problemas com datas e organização de outras atividades referentes à unidade escolas não foi possível essa exposição. Os trabalhos circularam entre as duas turmas participantes e foi realizado um encontro para que todos pudessem dialogar e trocar experiências sobre as leituras realizadas.

Faz-se necessário esclarecer que os objetivos da proposta de intervenção eram voltados para as questões de leitura literária no ambiente escolar, dessa forma, não houve intervenção sistemática em relação aos problemas ortográficos e/ou de construção sintática nos registros dos estudantes. As produções foram apresentadas conforme uma única versão realizada.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou relacionar a experiência docente, as observações do trabalho com a leitura literária no ambiente escolar com os estudos teóricos assimilados durante o Curso de Mestrado Profissional em Letras, o Profletras. A partir desta relação surgiu a ideia de uma proposta interventiva que possibilitasse aos estudantes das séries finais do ensino fundamental transpor as possíveis barreiras entre as leituras triviais e a leitura literária de forma a usufruírem do direito à literatura.

Durante os estudos para a elaboração deste trabalho, foi possível verificar que os desafios para os professores que se propõem a desenvolver abordagens significativas do texto literário são inúmeras, fazendo com que muitos profissionais optem por atividades de leitura e compreensão do texto literário como mais um entre os tantos gêneros textuais. Diante dessa postura, toda a riqueza e as possibilidades da literatura são postas em segundo plano, prevalecendo atividades e textos que apresentem resultados práticos e imediatos.

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de como as práticas escolarizadas com os textos literários podem ser desenvolvidas de maneira a tornar a atividade mais significativa, promovendo a leitura literária de forma a contribuir para a compreensão crítica desses textos pelos discentes. Além disso, também permitiu uma pesquisa sobre quais tipos de texto literário seriam mais atrativos para discentes da faixa etária de turmas de nono ano do Ensino Fundamental.

Destacamos que o conto, por ser breve, apresentou uma aceitação maior em relação a outros textos literários mais longos. A questão da brevidade facilitou ainda a leitura mediada pelo professor, pois foi possível realizá-la integralmente em sala de aula. Essa última observação é importante já que em vários momentos das atividades foi necessária uma pausa nas leituras para explicar termos, expressões ou retomar trechos anteriores que facilitassem a compreensão dos textos lidos.

Os resultados obtidos demonstram que, por meio da utilização das sequências básica e expandida associada à seleção de contos fantásticos, os estudantes do nono ano do ensino fundamental compreenderam as particularidades e a importância do texto literário. Entenderam que, por meio da leitura literária é possível interagir com os textos atribuindo sentidos/interpretações de acordo com o momento em que se vive e com as experiências vividas, havendo várias possibilidades de construção de sentido. Os resultados apontam, ainda, para a comprovação da hipótese de que os contos fantásticos são uma alternativa atrativa para a leitura literária nessa etapa de ensino. Os estudantes demonstraram maior

interesse por esse gênero e, ao final, assimilaram as características do conto fantástico e passaram a buscar esse tipo de leitura na biblioteca da escola.

Com relação à forma como a proposta foi desenvolvida, foi possível constatar que é essencial estabelecer objetivos para cada etapa das atividades previstas. É primordial que o docente esteja preparado para todos os questionamentos e dificuldades que possam surgir durante a leitura e a interpretação dos textos, bem como para não permitir supor que toda interpretação vale a pena. Ou seja, para que o letramento literário seja significativo, é necessário, tanto um planejamento adequado da metodologia, quanto um preparo teórico por parte do docente para que os objetivos sejam alcançados.

Nesse sentido, observamos que os momentos mais importantes da proposta interventiva foram aqueles que possibilitaram aos estudantes discutirem sobre suas leituras, trocando interpretações, revendo as possibilidades e os limites do texto. O momento de registro das interpretações constituiu também uma etapa importante, pois, por meio das produções, foi possível afirmar que os resultados foram alcançados de maneira satisfatória. Analisando os registros, verificamos a interação entre autor-texto-leitor e constatamos reflexões críticas a respeito das leituras relacionando-as à realidade de cada um. Dessa forma, podemos afirmar que o objetivo de possibilitar o desenvolvimento do letramento literário, contribuindo para a compreensão crítica desses textos pelos discentes foi atingido.

Vale ressaltar que desde a concepção da proposta, até a finalização de sua execução, surgiram alguns percalços neste caminho. Inicialmente, havia o planejamento de que alguns momentos seriam executados na sala de tecnologia: os estudantes realizariam pesquisas sobre os autores trabalhados e sobre os aspectos do fantástico e poderiam utilizar imagens da internet para a etapa de registro das interpretações. No entanto, em função da quantidade de alunos da unidade escolar – são muitos alunos para uma única sala – não foi possível realizar o agendamento pelo período necessário. Outro contratempo ocorreu em função de aspectos burocráticos do calendário escolar que não permitiram a exposição das produções dos estudantes na feira cultural.

Houve momentos em que o planejamento teve que ser alterado em função de observações feitas no instante da aplicação das atividades. Exemplo disso foi a etapa de leitura do conto “A caçada” de Lygia Fagundes Telles. Para esse passo, prevíamos que os estudantes já estivessem preparados para a leitura de um texto um pouco mais extenso e com uma linguagem que exige mais do leitor em função dos termos preciosistas utilizados pelo narrador. Iniciada a leitura, constatamos que os alunos não conseguiriam realizá-la de forma

autônoma com relativa compreensão. Foi necessário, então, mudar a estratégia e executar uma leitura inicial esclarecendo termos e vocábulos do texto.

Consideramos que percalços são próprios das práticas que compreendem atividades escolares, principalmente quando há um grande número de envolvidos. No entanto, são necessários objetivos definidos e preparo teórico para rever as ações planejadas, de modo a atingir os resultados esperados.

Diante das observações feitas a partir desse estudo, faz-se necessário destacar que o trabalho com o texto literário na escola, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental, é de extrema importância e deve ser pensado de forma a estimular os estudantes a evoluírem em suas leituras e a se tornarem leitores autônomos dos textos literários para que possam ter acesso ao “direito” que é a literatura, segundo Candido. Para tanto, existem inúmeras metodologias e os mais diversos textos literários possíveis. Apresentamos, nesse trabalho, uma experiência exitosa com a certeza de que existem inúmeras outras possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, A. A. P. *Território da leitura: da leitura aos leitores*. São Paulo: Edunesp, 2006.
- BORDINI, Maria da Gloria & AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Secretaria da Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Secretaria da Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, v. 2, 2001.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. Duas cidades: Ouro sobre o azul. São Paulo; 4. ed. 2004. p. 160-191.
- CORTAZAR, Julio. “Alguns aspectos do conto”. In: *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- CESERANI, Remo. *O fantástico*. Tradução Nilton Cezar Tridapalli. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*; [tradução Laura Sandroni]. São Paulo. Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Tradução Waltensin Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LEFFA, A. J. Vilson. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatta, 1996.

FARIA, Maria Alice. Parâmetros curriculares e literatura: as personagens que os alunos realmente gostam. São Paulo: Ática, 1993.

GOTLIB, Nádya Batella. *Teoria do conto*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LAMAS, Berenice Sica. *Lygia Fagundes Telles: um estudo em psicologia e literatura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ROAS, David. *A ameaça do fantástico: Aproximações teóricas*; tradução Julián Fuks. São Paulo. 1. ed. Unesp, 2014.

RODRIGUES, Selma Calasans. *O fantástico*. São Paulo: Ática, 1988.

SILVA, Deonísio da (org). *Os melhores contos de Ignacio de Loyola Brandão*. São Paulo: Global, 1993.

SILVA, Vera Maria Tiezmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SILVA, Vera Maria Tiezmann. *Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

TELLES, Lygia Fagundes. *Mistérios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

TELLES, Lygia Fagundes. *Venha ver o pôr-do-sol e outros contos*. 20. ed. São Paulo: Ática, 2007.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TURCHI, Maria Zaira & SILVA, Vera Maria Tietzmann (org). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

ZILBERMAN, Regina (org). *A produção cultural para criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina (org). *Literatura em crise na escola*. As alternativas do professor. Novas Perspectivas 1. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

## ANEXOS

## AS FORMIGAS (Lygia Fagundes Telles)

Quando minha prima e eu descemos do táxi, já era quase noite. Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada. Descansei a mala no chão e apertei o braço da prima.

– É sinistro.

Ela me impeliu na direção da porta. Tínhamos outra escolha? Nenhuma pensão nas redondezas oferecia um preço melhor a duas pobres estudantes com liberdade de usar o fogareiro no quarto, a dona nos avisara por telefone que podíamos fazer refeições ligeiras com a condição de não provocar incêndio. Subimos a escada velhíssima, cheirando a creolina.

– Pelo menos não vi sinal de barata – disse minha prima.

A dona era uma velha balofa, de peruca mais negra do que a asa da graúna. Vestia um desbotado pijama de seda japonesa e tinha as unhas aduncas recobertas por uma crosta de esmalte vermelho-escuro, descascado nas pontas encardidas. Acendeu um charutinho.

– É você que estuda medicina? – perguntou soprando a fumaça na minha direção.

– Estudo direito. Medicina é ela.

A mulher nos examinou com indiferença. Devia estar pensando em outra coisa quando soltou uma baforada tão densa que precisei desviar a cara. A saleta era escura, atulhada de móveis velhos, desparelhados. No sofá de palhinha furada no assento, duas almofadas que pareciam ter sido feitas com os restos de um antigo vestido, os bordados salpicados de vidrilho.

– Vou mostrar o quarto, fica no sótão – disse ela em meio a um acesso de tosse. Fez um sinal para que a seguíssemos. – O inquilino antes de vocês também estudava medicina, tinha um caixotinho de ossos que esqueceu aqui, estava sempre mexendo neles.

Minha prima voltou-se:

– Um caixote de ossos?

A mulher não respondeu, concentrada no esforço de subir a estreita escada de caracol que ia dar no quarto. Acendeu a luz. O quarto não podia ser menor, com o teto em declive tão acentuado que nesse trecho teríamos que entrar de gatinhas. Duas camas, dois armários e uma cadeira de palhinha pintada de dourado. No ângulo onde o teto quase se encontrava com o assoalho, estava um caixotinho coberto com um pedaço de plástico. Minha prima largou a mala e, pondo-se de joelhos, puxou o caixotinho pela alça de corda. Levantou o plástico. Parecia fascinada.

– Mas que ossos tão miudinhos! São de criança?

– Ele disse que eram de adulto. De um anão.

– De um anão? É mesmo, a gente vê que já estão formados... Mas que maravilha, é raro à beça esqueleto de anão. E tão limpo, olha aí – admirou-se ela. Trouxe na ponta dos dedos um pequeno crânio de uma brancura de cal. – Tão perfeito, todos os dentinhos!

– Eu ia jogar tudo no lixo, mas se você se interessa pode ficar com ele. O banheiro é aqui ao lado, só vocês é que vão usar, tenho o meu lá embaixo. Banho quente extra. Telefone também. Café das sete às nove, deixo a mesa posta na cozinha com a garrafa térmica, fechem bem a garrafa recomendou coçando a cabeça. A peruca se deslocou ligeiramente. Solto uma baforada final: – Não deixem a porta aberta senão meu gato foge.

Ficamos nos olhando e rindo enquanto ouvíamos o barulho dos seus chinelos de salto na escada. E a tosse encatarrada.

Esvaziei a mala, dependurei a blusa amarrotada num cabide que enfiei num vão da veneziana, preendi na parede, com durex, uma gravura de Grassman e sentei meu urso de pelúcia em cima do travesseiro. Fiquei vendo minha prima subir na cadeira, desatarraxar a

lâmpada fraquíssima que pendia de um fio solitário no meio do teto e no lugar atarraxar uma lâmpada de duzentas velas que tirou da sacola. O quarto ficou mais alegre. Em compensação, agora a gente podia ver que a roupa de cama não era tão alva assim, alva era a pequena túbica que ela tirou de dentro do caixotinho. Examinou-a. Tirou uma vértebra e olhou pelo buraco tão reduzido como o aro de um anel. Guardou-as com a delicadeza com que se amontoam ovos numa caixa.

– Um anão. Raríssimo, entende? E acho que não falta nenhum ossinho, vou trazer as ligaduras, quero ver se no fim da semana começo a montar ele.

Abrimos uma lata de sardinha que comemos com pão, minha prima tinha sempre alguma lata escondida, costumava estudar até de madrugada e depois fazia sua ceia. Quando acabou o pão, abriu um pacote de bolacha Maria.

– De onde vem esse cheiro? – perguntei farejando. Fui até o caixotinho, voltei, cheirei o assoalho. – Você não está sentindo um cheiro meio ardido?

– É de bolor. A casa inteira cheira assim – ela disse. E puxou o caixotinho para debaixo da cama.

No sonho, um anão louro de colete xadrez e cabelo repartido no meio entrou no quarto fumando charuto. Sentou-se na cama da minha prima, cruzou as perninhas e ali ficou muito sério, vendo-a dormir. Eu quis gritar, tem um anão no quarto! mas acordei antes. A luz estava acesa. Ajoelhada no chão, ainda vestida, minha prima olhava fixamente algum ponto do assoalho.

– Que é que você está fazendo aí? – perguntei.

– Essas formigas. Apareceram de repente, já enturmadas. Tão decididas, está vendo?

Levantei e dei com as formigas pequenas e ruivas que entravam em trilha espessa pela fresta debaixo da porta, atravessavam o quarto, subiam pela parede do caixotinho de ossos e desembocavam lá dentro, disciplinadas como um exército em marcha exemplar.

– São milhares, nunca vi tanta formiga assim. E não tem trilha de volta, só de ida – estranhei.

– Só de ida.

Contei-lhe meu pesadelo com o anão sentado em sua cama.

– Está debaixo dela – disse minha prima e puxou para fora o caixotinho. Levantou o plástico. – Preto de formiga. Me dá o vidro de álcool.

– Deve ter sobrado alguma coisa aí nesses ossos e elas descobriram, formiga descobre tudo. Se eu fosse você, levava isso lá pra fora.

– Mas os ossos estão completamente limpos, eu já disse. Não ficou nem um fiapo de cartilagem, limpíssimos. Queria saber o que essas bandidas vêm fuçar aqui.

Respingou fartamente o álcool em todo o caixote. Em seguida, calçou os sapatos e como uma equilibrista andando no fio de arame, foi pisando firme, um pé diante do outro na trilha de formigas. Foi e voltou duas vezes. Apagou o cigarro. Puxou a cadeira. E ficou olhando dentro do caixotinho.

– Esquisito. Muito esquisito.

– O quê?

– Me lembro que botei o crânio em cima da pilha, me lembro que até calcei ele com as omoplatas para não rolar. E agora ele está aí no chão do caixote, com uma omoplata de cada lado. Por acaso você mexeu aqui?

– Deus me livre, tenho nojo de osso. Ainda mais de anão.

Ela cobriu o caixotinho com o plástico, empurrou-o com o pé e levou o fogareiro para a mesa, era a hora do seu chá. No chão, a trilha de formigas mortas era agora uma fita escura que encolheu. Uma formiguinha que escapou da matança passou perto do meu pé, já ia esmagá-la quando vi que levava as mãos à cabeça, como uma pessoa desesperada. Deixei-a sumir numa fresta do assoalho.

Voltei a sonhar aflitivamente, mas dessa vez foi o antigo pesadelo em torno dos exames, o professor fazendo uma pergunta atrás da outra e eu muda diante do único ponto que não tinha estudado. Às seis horas o despertador disparou veementemente. Travei a campainha. Minha prima dormia com a cabeça coberta. No banheiro, olhei com atenção para as paredes, para o chão de cimento, a procura delas. Não vi nenhuma. Voltei pisando na ponta dos pés e então entreabri as folhas da veneziana. O cheiro suspeito da noite tinha desaparecido. Olhei para o chão: desaparecera também a trilha do exército massacrado. Espiei debaixo da cama e não vi o menor movimento de formigas no caixotinho coberto.

Quando cheguei por volta das sete da noite, minha prima já estava no quarto. Achei-a tão abatida que carreguei no sal da omelete, tinha a pressão baixa. Comemos num silêncio voraz. Então me lembrei:

- E as formigas?
- Até agora, nenhuma.
- Você varreu as mortas?

Ela ficou me olhando.

- Não varri nada, estava exausta. Não foi você que varreu?
- Eu?! Quando acordei, não tinha nem sinal de formiga nesse chão, estava certa que antes de deitar você juntou tudo... Mas então quem?!

Ela apertou os olhos estrábicos, ficava estrábica quando se preocupava.

- Muito esquisito mesmo. Esquisitíssimo.

Fui buscar o tablete de chocolate e perto da porta senti de novo o cheiro, mas seria bolor? Não me parecia um cheiro assim inocente, quis chamar a atenção da minha prima para esse aspecto, mas estava tão deprimida que achei melhor ficar quieta. Espargi água-de-colônia flor de maçã por todo o quarto (e se ele cheirasse como um pomar?) e fui deitar cedo. Tive o segundo tipo de sonho que competia nas repetições com o sonho da prova oral: nele, eu marcava encontro com dois namorados ao mesmo tempo. E no mesmo lugar. Chegava o primeiro e minha aflição era levá-lo embora dali antes que chegasse o segundo. O segundo, desta vez, era o anão. Quando só restou o oco de silêncio e sombra, a voz da minha prima me fisgou e me trouxe para a superfície. Abri os olhos com esforço. Ela estava sentada na beira da minha cama, de pijama e completamente estrábica.

- Elas voltaram.
- Quem?
- As formigas. Só atacam de noite, antes da madrugada. Estão todas aí de novo.

A trilha da véspera, intensa, fechada, seguia o antigo percurso da porta até o caixotinho de ossos por onde subia na mesma formação até desformigar lá dentro. Sem caminho de volta.

- E os ossos?

Ela se enrolou no cobertor, estava tremendo.

– Aí é que está o mistério. Aconteceu uma coisa, não entendo mais nada! Acordei pra fazer pipi, devia ser umas três horas. Na volta senti que no quarto tinha algo mais, está me entendendo? Olhei pro chão e vi a fila dura de formiga, você lembra? Não tinha nenhuma quando chegamos. Fui ver o caixotinho, todas trançando lá dentro, lógico, mas não foi isso o que quase me fez cair pra trás, tem uma coisa mais grave: é que os ossos estão mesmo mudando de posição, eu já desconfiava mas agora estou certa, pouco a pouco eles estão... estão se organizando.

- Como, organizando?

Ela ficou pensativa. Comecei a tremer de frio, peguei uma ponta do seu cobertor. Cobri meu urso com o lençol.

– Você lembra, o crânio entre as omoplatas, não deixei ele assim. Agora é a coluna vertebral que já está quase formada, uma vértebra atrás da outra, cada ossinho tomando seu lugar, alguém do ramo está montando o esqueleto, mais um pouco e... Venha ver!

– Credo, não quero ver nada. Estão colando o anão, é isso?

Ficamos olhando a trilha rapidíssima, tão apertada que nela não caberia sequer um grão de poeira. Pulei-a com o maior cuidado quando fui esquentar o chá. Uma formiguinha desgarrada (a mesma daquela noite?) sacudia a cabeça entre as mãos. Comecei a rir e tanto que se o chão não estivesse ocupado, rolaria por ali de tanto rir. Dormimos juntas na minha cama. Ela dormia ainda quando saí para a primeira aula. No chão, nem sombra de formiga, mortas e vivas, desapareciam com a luz do dia.

Voltei tarde essa noite, um colega tinha se casado e teve festa. Vim animada, com vontade de cantar, passei da conta. Só na escada é que me lembrei: o anão. Minha prima arrastara a mesa para a porta e estudava com o bule fumegando no fogareiro.

– Hoje não vou dormir, quero ficar de vigia – ela avisou.

O assoalho ainda estava limpo. Me abracei ao urso.

– Estou com medo.

Ela foi buscar uma pílula para atenuar minha ressaca, me fez engolir a pílula com um gole de chá e ajudou a me despir.

– Fico vigiando, pode dormir sossegada. Por enquanto não apareceu nenhuma, não está na hora delas, é daqui a pouco que começa. Examinei com a lupa debaixo da porta, sabe que não consigo descobrir de onde brotam?

Tombei na cama, acho que nem respondi. No topo da escada o anão me agarrou pelos pulsos e rodopiou comigo até o quarto, Acorda, acorda! Demorei para reconhecer minha prima que me segurava pelos cotovelos. Estava lívida. E vesga.

– Voltaram – ela disse.

Apertei entre as mãos a cabeça dolorida.

– Estão aí?

Ela falava num tom miúdo como se uma formiguinha falasse com sua voz.

– Acabei dormindo em cima da mesa, estava exausta. Quando acordei, a trilha já estava em plena. Então fui ver o caixotinho, aconteceu o que eu esperava...

– Que foi? Fala depressa, o que foi?

Ela firmou o olhar oblíquo no caixotinho debaixo da cama.

– Estão mesmo montando ele. E rapidamente, entende? O esqueleto está inteiro, só falta o fêmur. E os ossinhos da mão esquerda, fazem isso num instante. Vamos embora daqui.

– Você está falando sério?

– Vamos embora, já arrumei as malas.

A mesa estava limpa e vazios os armários escancarados.

– Mas sair assim, de madrugada? Podemos sair assim?

– Imediatamente, melhor não esperar que a bruxa acorde. Vamos, levanta.

– E para onde a gente vai?

– Não interessa, depois a gente vê. Vamos, vista isto, temos que sair antes que o anão fique pronto.

Olhei de longe a trilha: nunca elas me pareceram tão rápidas. Calcei os sapatos, descolei a gravura da parede, enfiei o urso no bolso da japonsa e fomos arrastando as malas pelas escadas, mais intenso o cheiro que vinha do quarto, deixamos a porta aberta. Foi o gato que miou comprido ou foi um grito?

No céu, as últimas estrelas já empalideciam. Quando encarei a casa, só a janela vazada nos via, o outro olho era penumbra.

(Lygia Fagundes Telles)

## O HOMEM CUJA ORELHA CRESCEU (Ignácio de Loyola Brandão)

Estava escrevendo, sentiu a orelha pesada. Pensou que fosse cansaço, eram 11 da noite, estava fazendo hora-extra. Escriturário de uma firma de tecidos, solteiro, 35 anos, ganhava pouco, reforçava com extras. Mas o peso foi aumentando e ele percebeu que as orelhas cresciam. Apavorado, passou a mão. Deviam ter uns dez centímetros. Eram moles, como de cachorro. Correu ao banheiro. As orelhas estavam na altura do ombro e continuavam crescendo. Ficou só olhando. Elas cresciam, chegavam a cintura. Finas, compridas, como fitas de carne, enrugadas. Procurou uma tesoura, ia cortar a orelha, não importava que doesse. Mas não encontrou, as gavetas das moças estavam fechadas. O armário de material também. O melhor era correr para a pensão, se fechar, antes que não pudesse mais andar na rua. Se tivesse um amigo, ou namorada, iria mostrar o que estava acontecendo. Mas o escriturário não conhecia ninguém a não ser os colegas de escritório. Colegas, não amigos. Ele abriu a camisa, enfiou as orelhas para dentro. Enrolou uma toalha na cabeça, como se estivesse machucado.

Quando chegou na pensão, a orelha saía pela perna da calça. O escriturário tirou a roupa. Deitou-se, louco para dormir e esquecer. E se fosse ao médico? Um otorrinolaringologista. A esta hora da noite? Olhava o forro branco. Incapaz de pensar, dormiu de desespero.

Ao acordar, viu aos pés da cama o monte de uns trinta centímetros de altura. A orelha crescera e se enrolara como cobra. Tentou se levantar. Difícil. Precisava segurar as orelhas enroladas. Pesavam. Ficou na cama. E sentia a orelha crescendo, com uma cosquinha. O sangue correndo para lá, os nervos, músculos, a pele se formando, rápido. Às quatro da tarde, toda a cama tinha sido tomada pela orelha. O escriturário sentia fome, sede. Às dez da noite, sua barriga roncava. A orelha tinha caído para fora da cama. Dormiu.

Acordou no meio da noite com o barulhinho da orelha crescendo. Dormiu de novo e quando acordou na manhã seguinte, o quarto se enchera com a orelha. Ela estava em cima do guarda-roupa, embaixo da cama, na pia. E forçava a porta. Ao meio-dia, a orelha derrubou a porta, saiu pelo corredor. Duas horas mais tarde, encheu o corredor. Inundou a casa. Os hóspedes fugiram para a rua. Chamaram a polícia, o corpo de bombeiros. A orelha saiu para o quintal. Para a rua.

Vieram os açougueiros com facas, machados, serrotes. Os açougueiros trabalharam o dia inteiro cortando e amontoando. O prefeito mandou dar a carne aos pobres. Vieram os favelados, as organizações de assistência social, irmandades religiosas, donos de restaurantes, vendedores de churrasquinho na porta do estádio, donas-de-casa. Vinham com cestas, carrinhos, carroças, camionetas. Toda a população apanhou carne de orelha. Apareceu um administrador, trouxe sacos de plástico, higiênicos, organizou filas, fez uma distribuição racional.

E quando todos tinham levado carne para aquele dia e para os outros, começaram a estocar. Encheram silos, frigoríficos, geladeiras. Quando não havia mais onde estocar a carne de orelha, chamaram outras cidades. Vieram novos açougueiros. E a orelha crescia, era cortada e crescia, e os açougueiros trabalhavam. E vinham outros açougueiros. E os outros se cansavam. E a cidade não suportava mais carne de orelha. O povo pediu uma providência ao prefeito. E o prefeito ao governador. E o governador ao presidente.

E quando não havia solução, um menino, diante da rua cheia de carne de orelha, disse a um policial: "Por que o senhor não mata o dono da orelha?"

(Ignácio de Loyola Brandão)

PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Figura 5. A

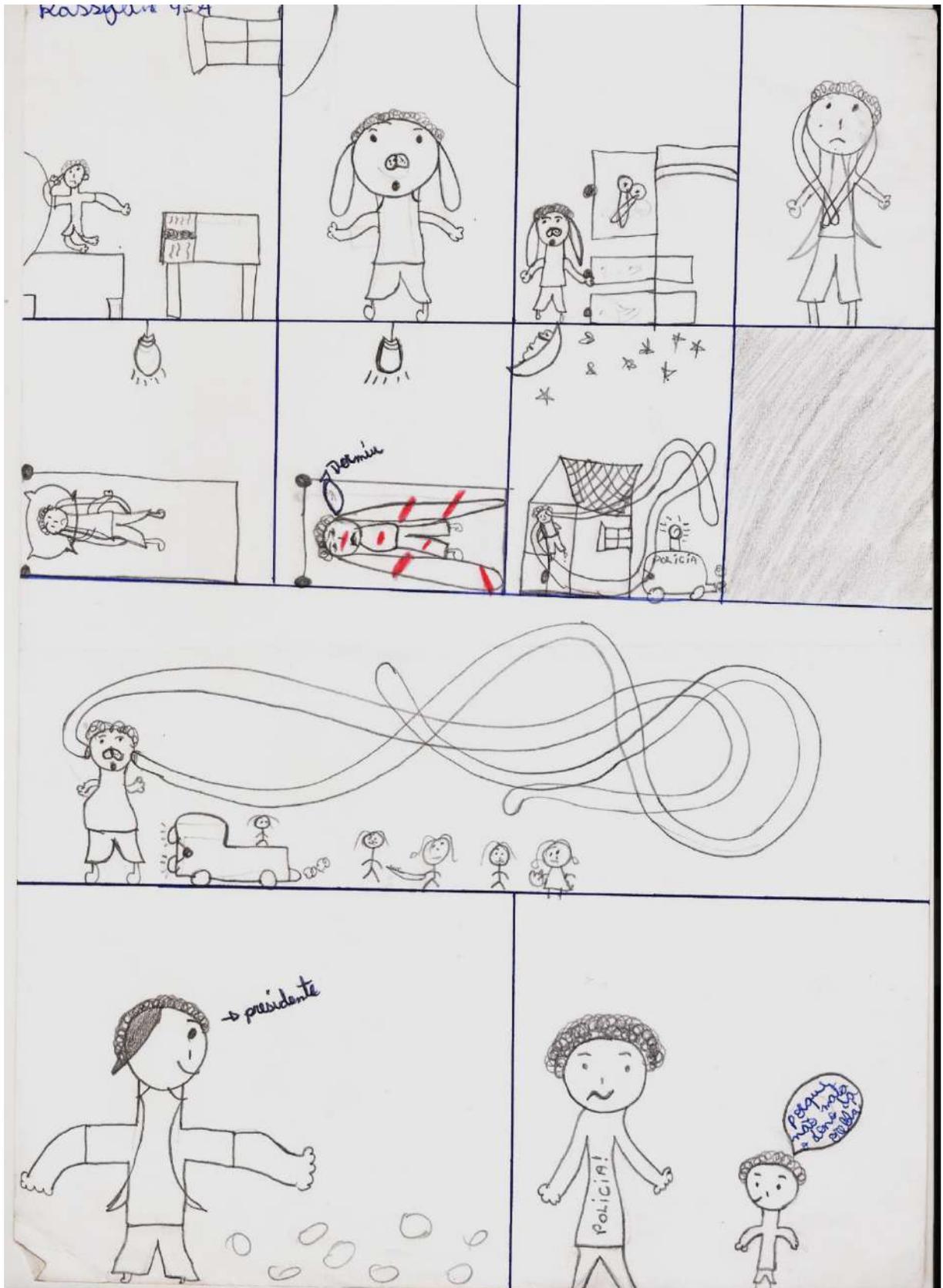


Figura 6. A

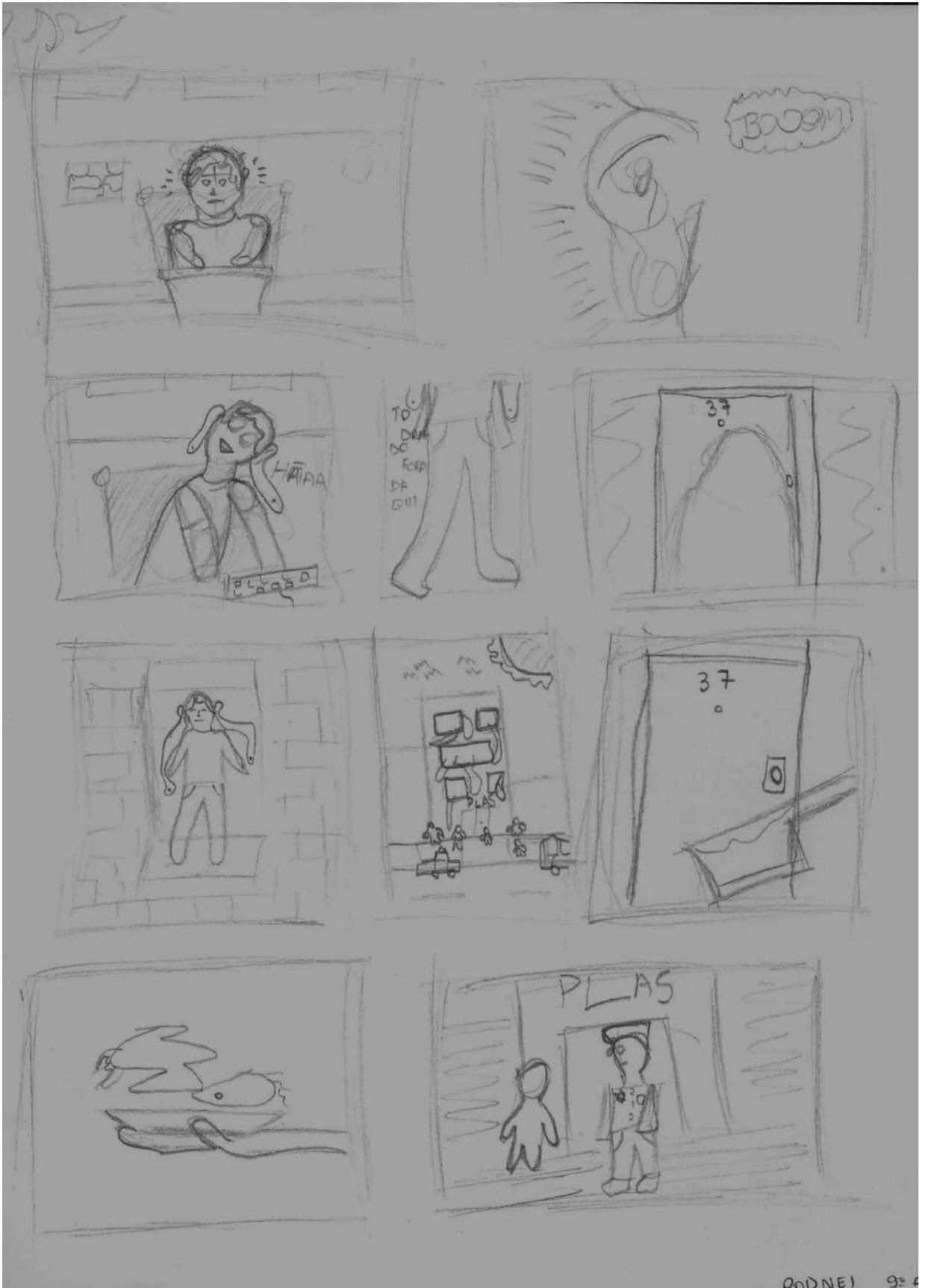


Figura 7. A

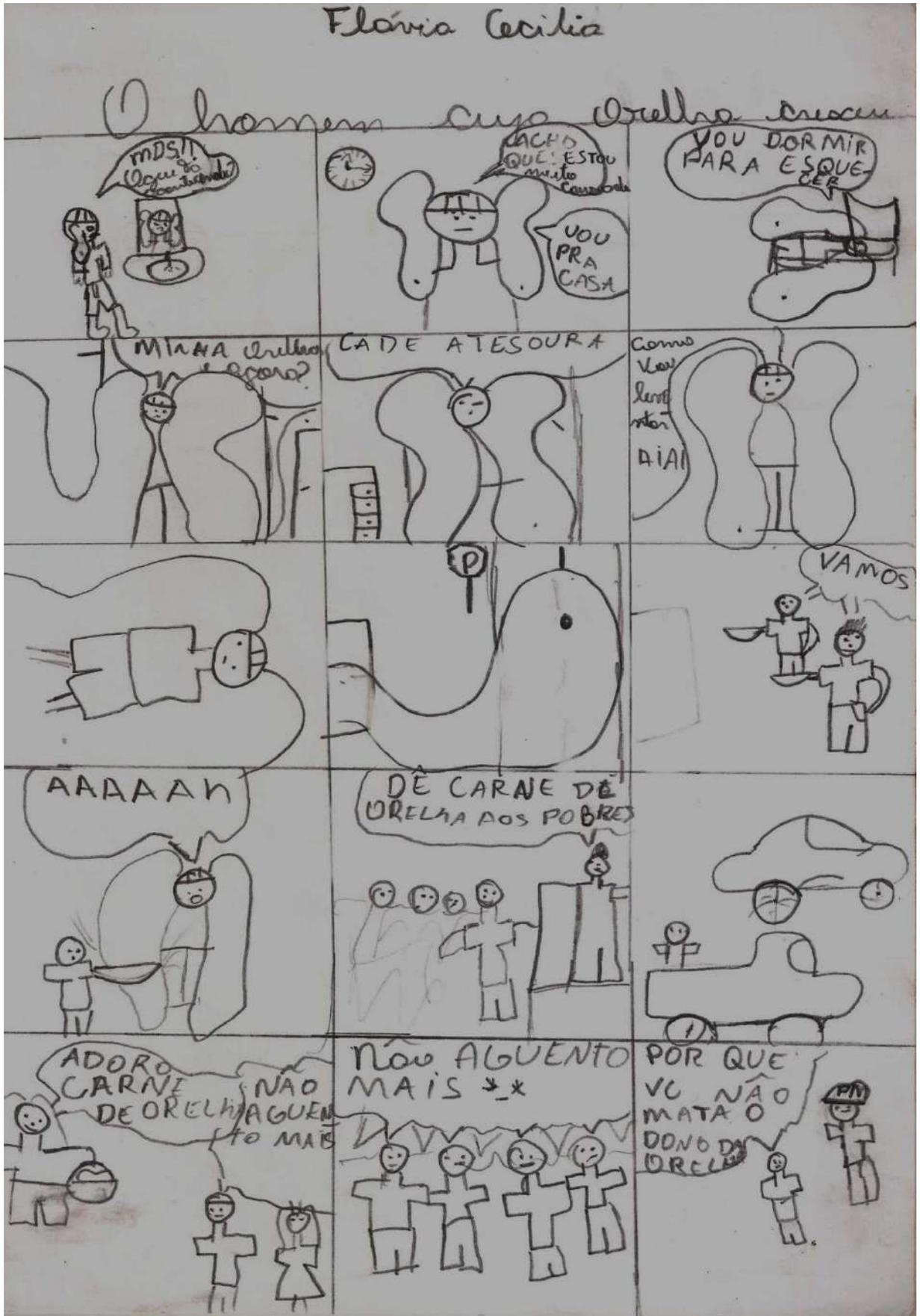


Figura 8.A



Figura 9. A

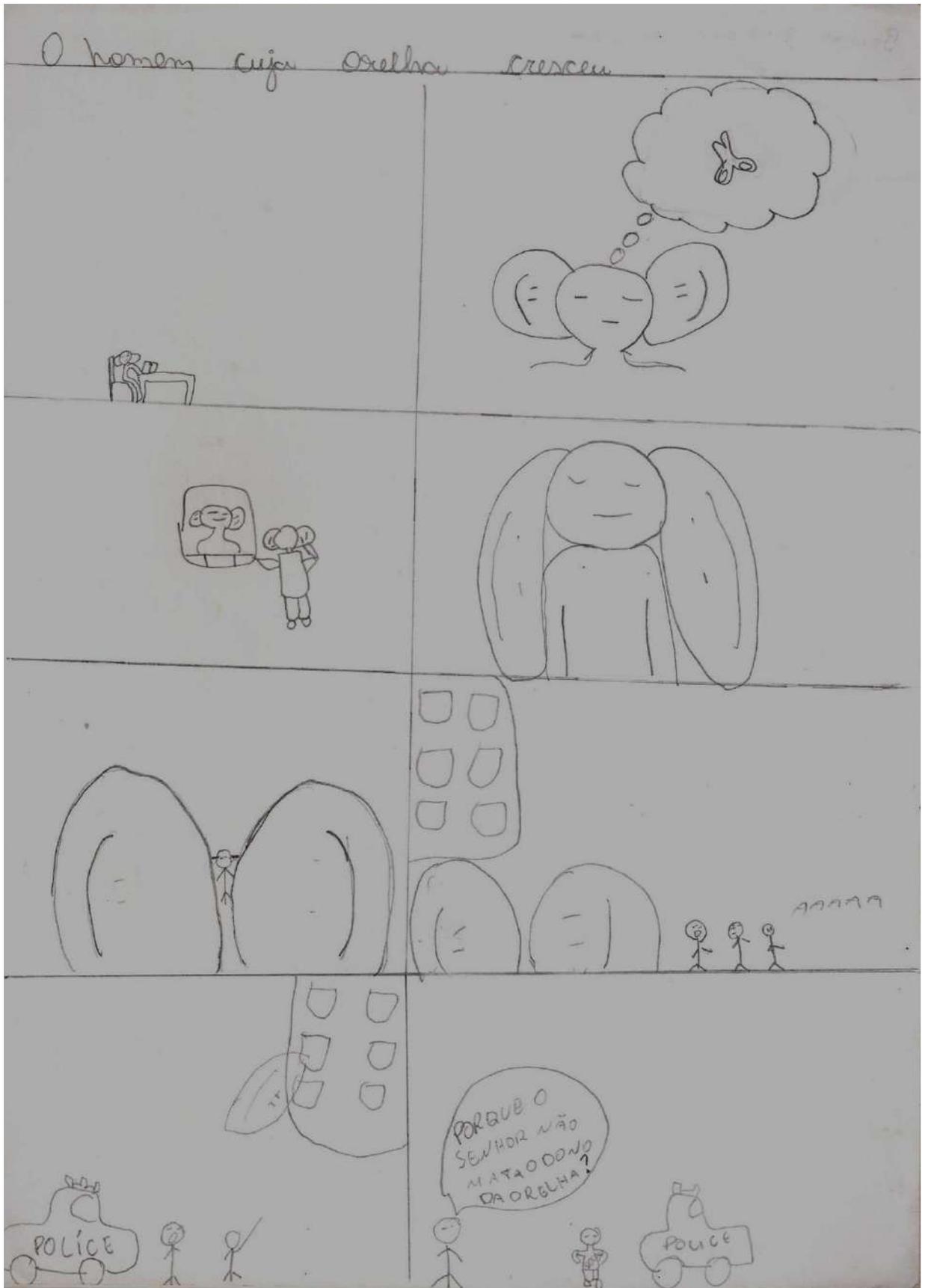


Figura 10. A

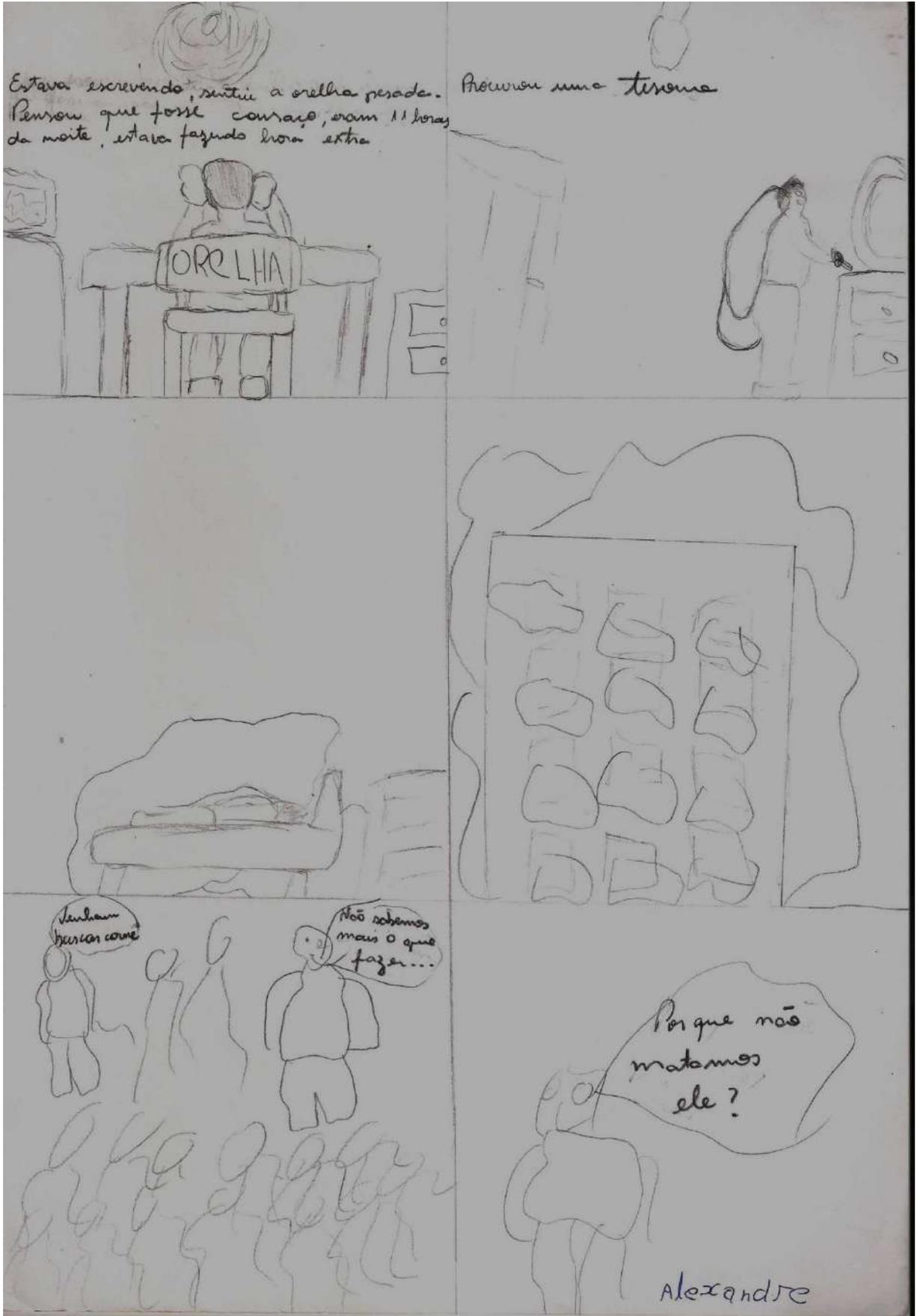


Figura 11. A

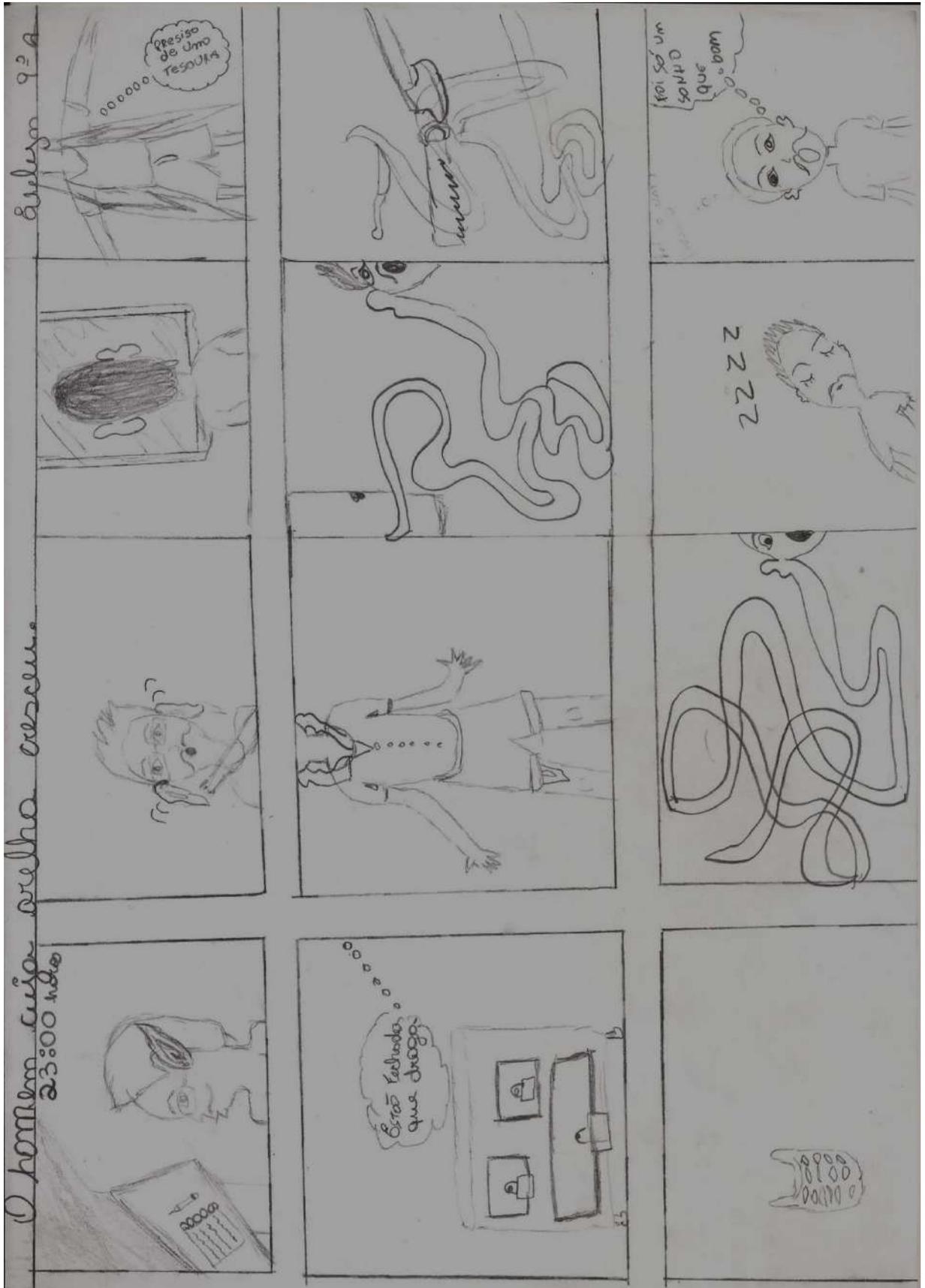




Figura 13. A

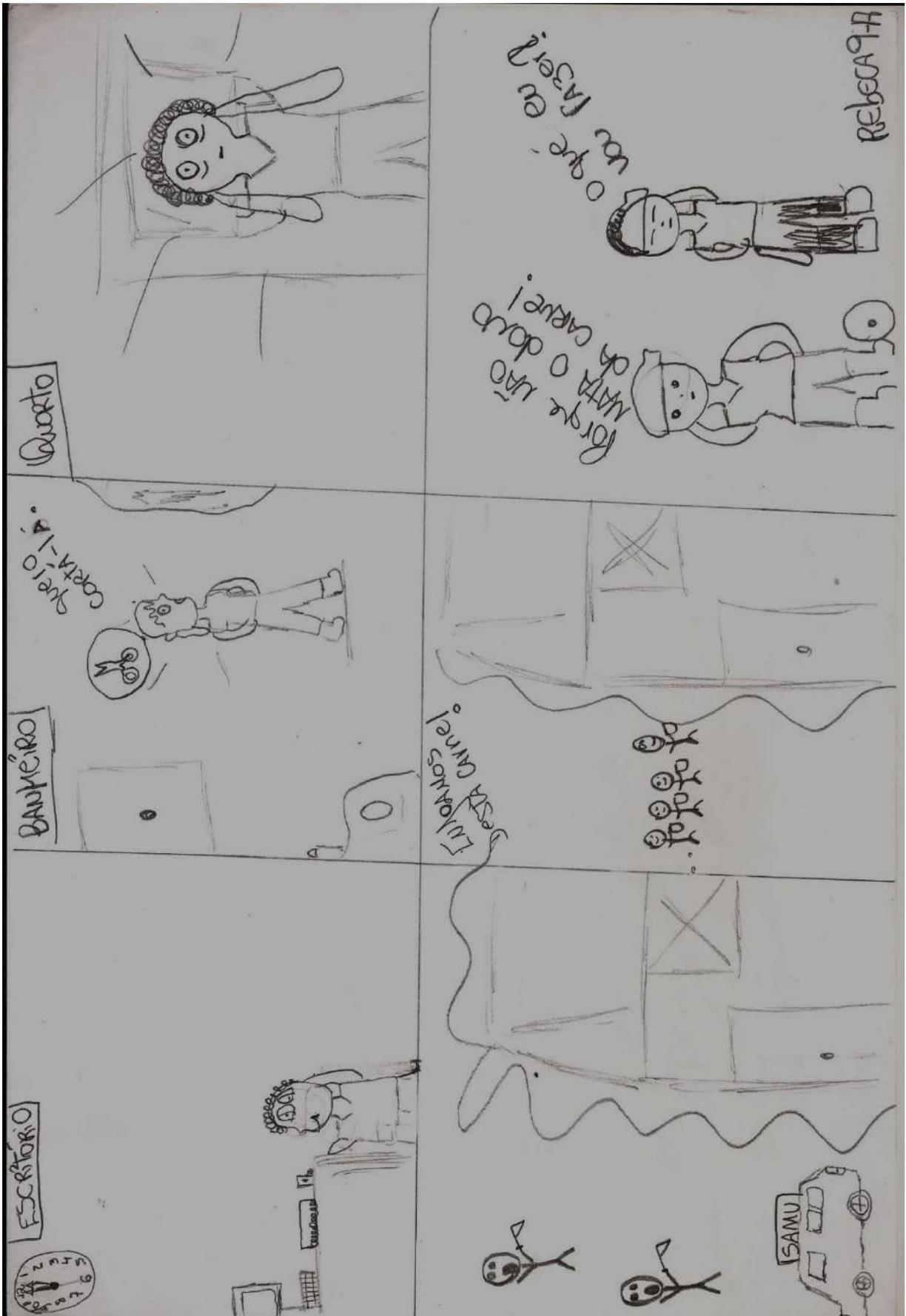


Figura 14. A

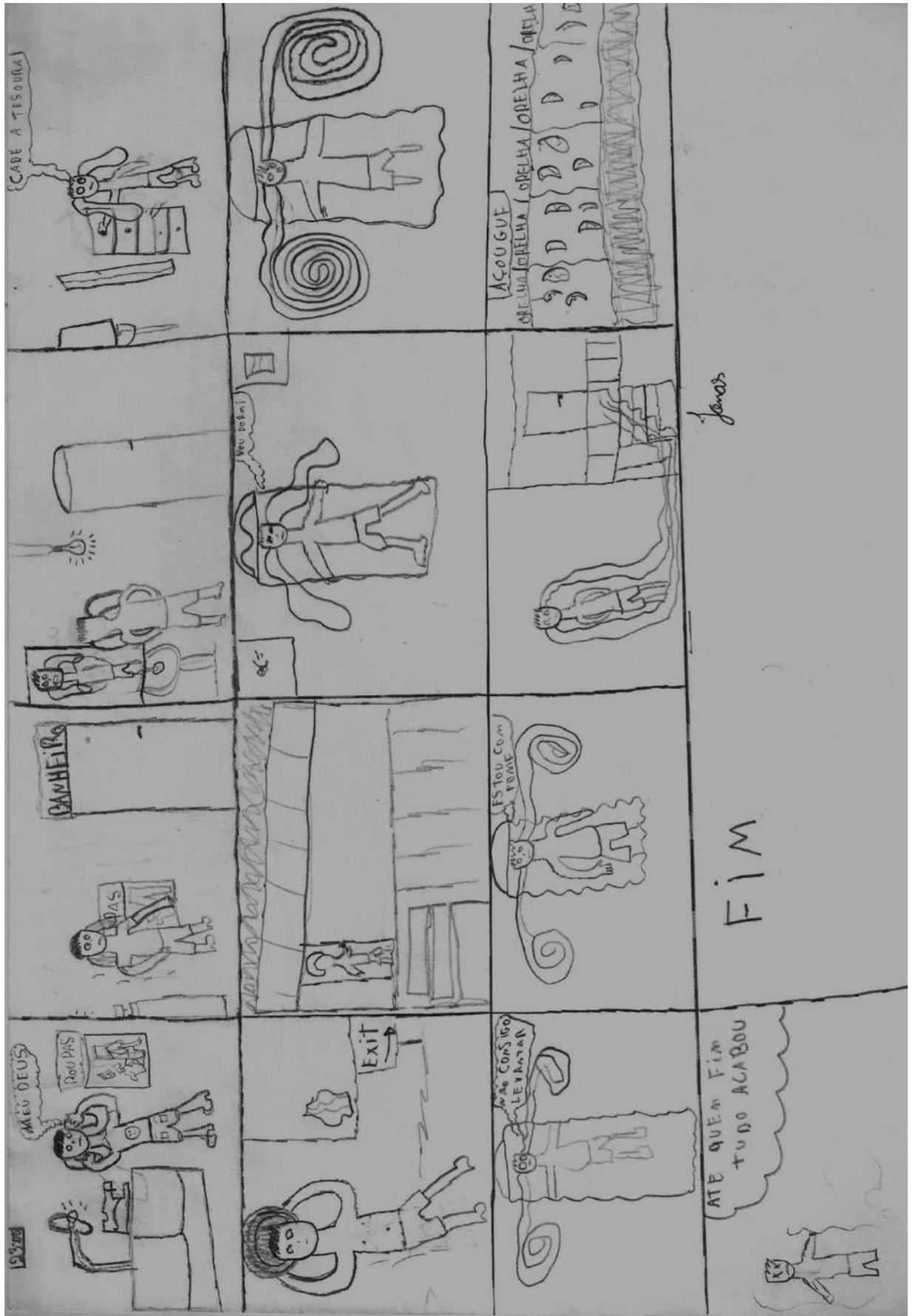


Figura 15. A

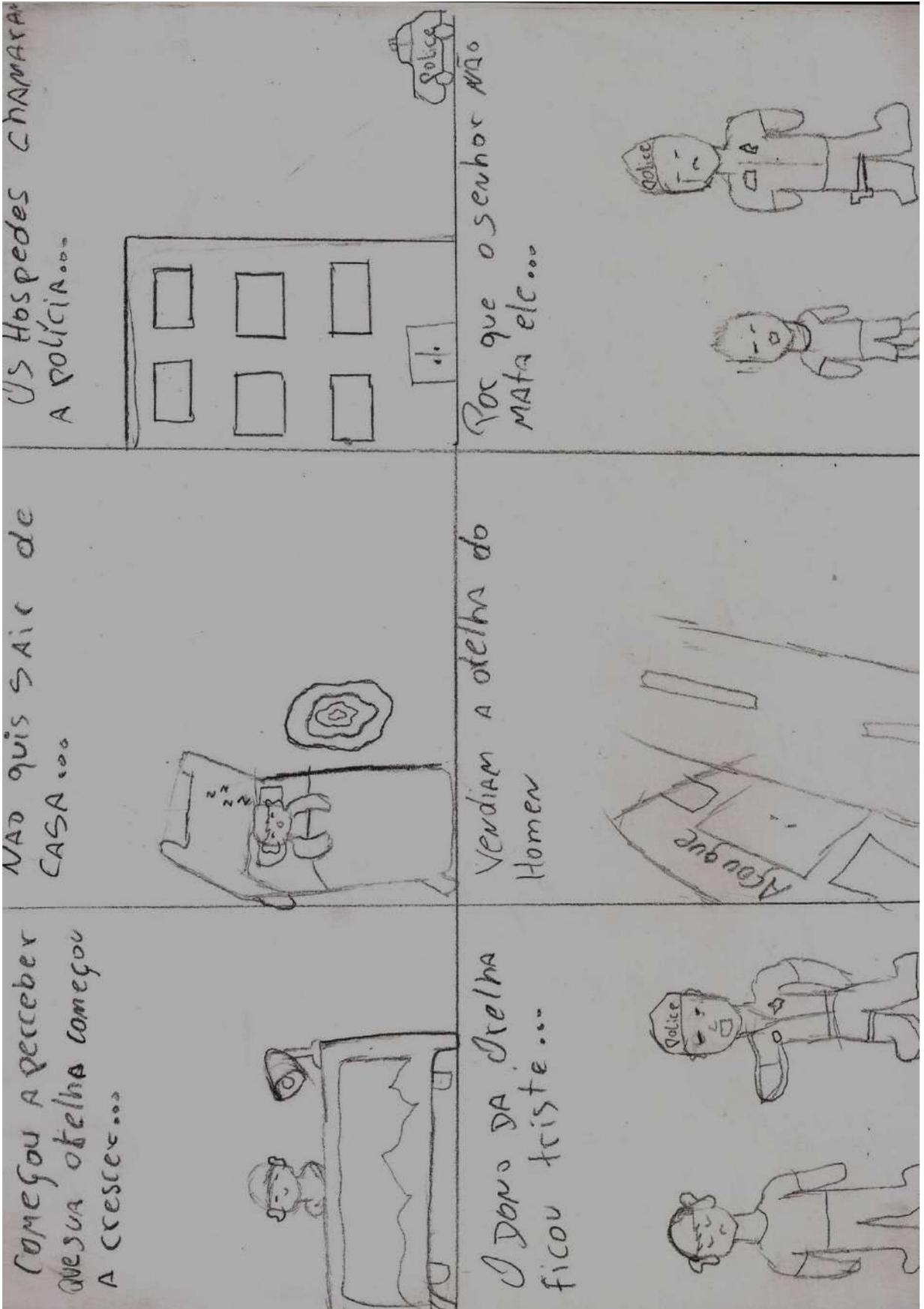


Figura 16. A

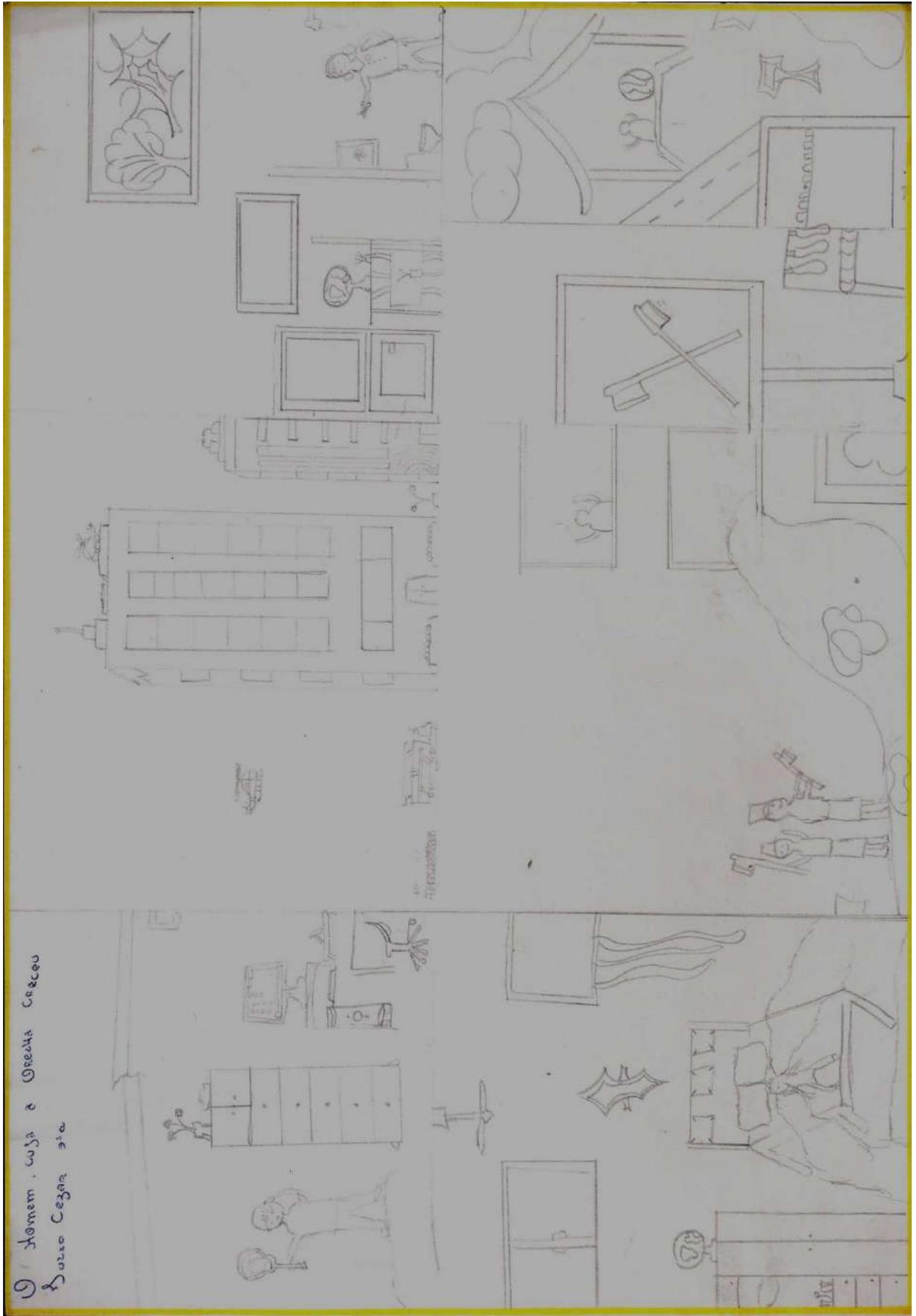


Figura 17. A

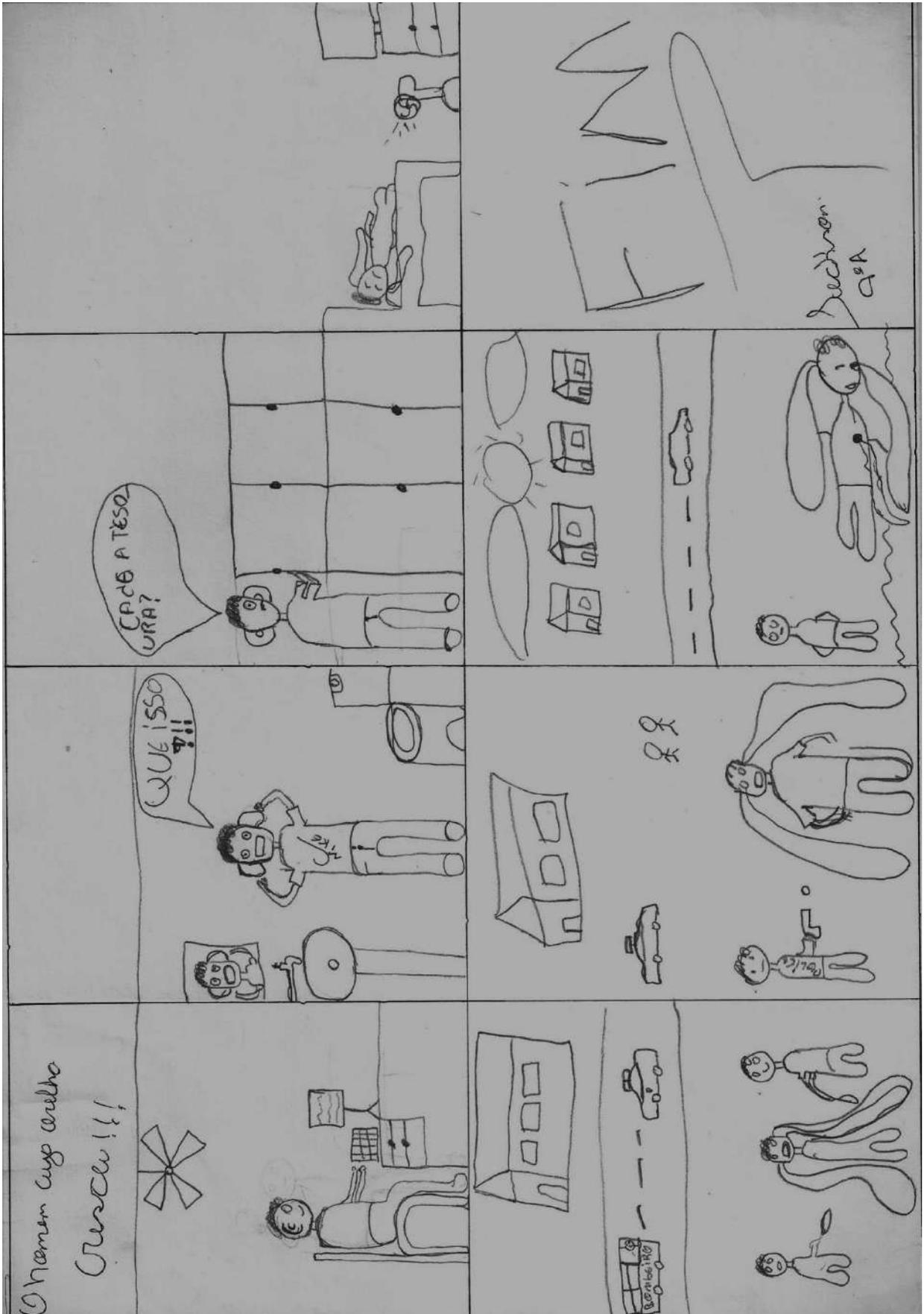


Figura 18. A

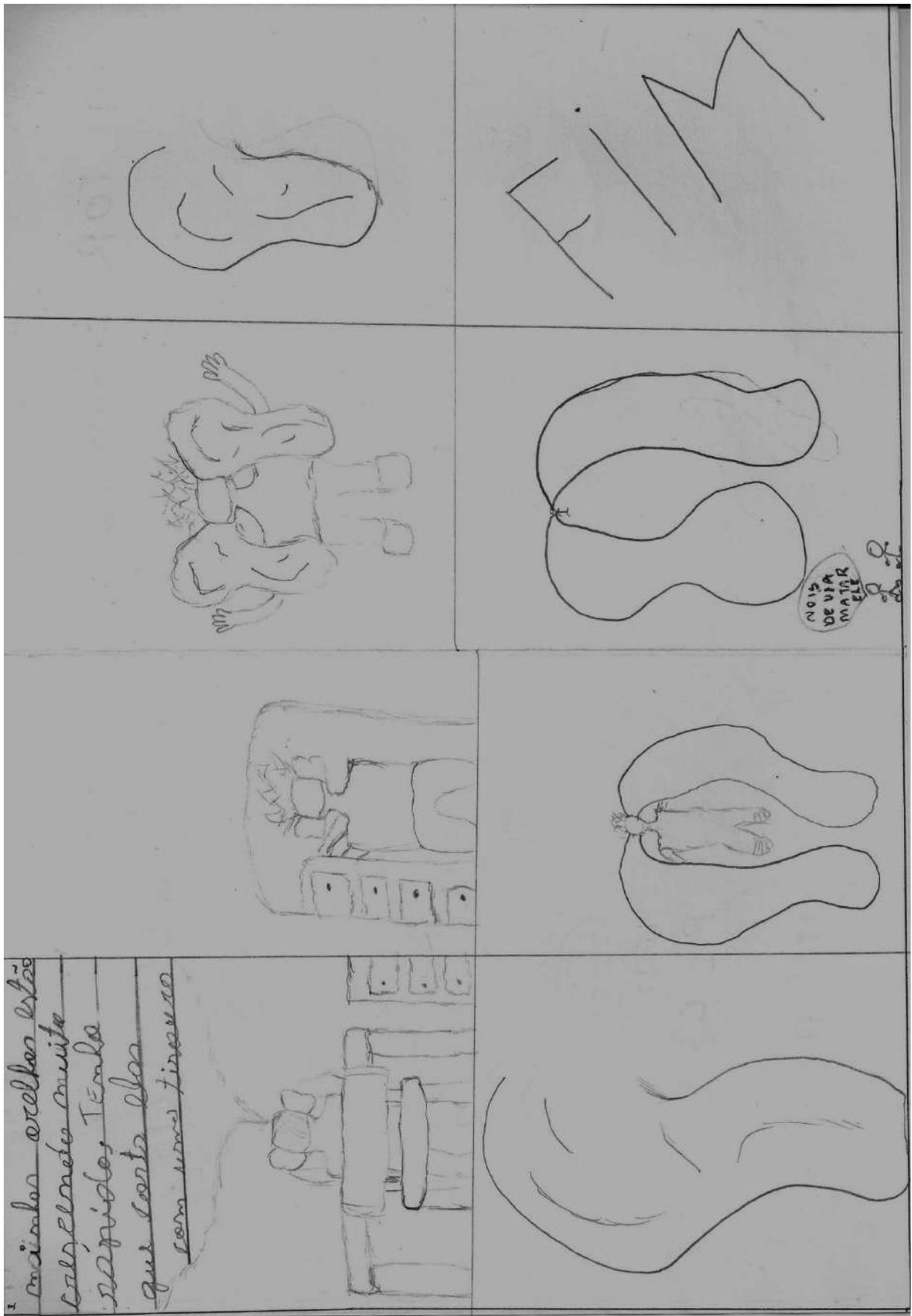


Figura 19. A

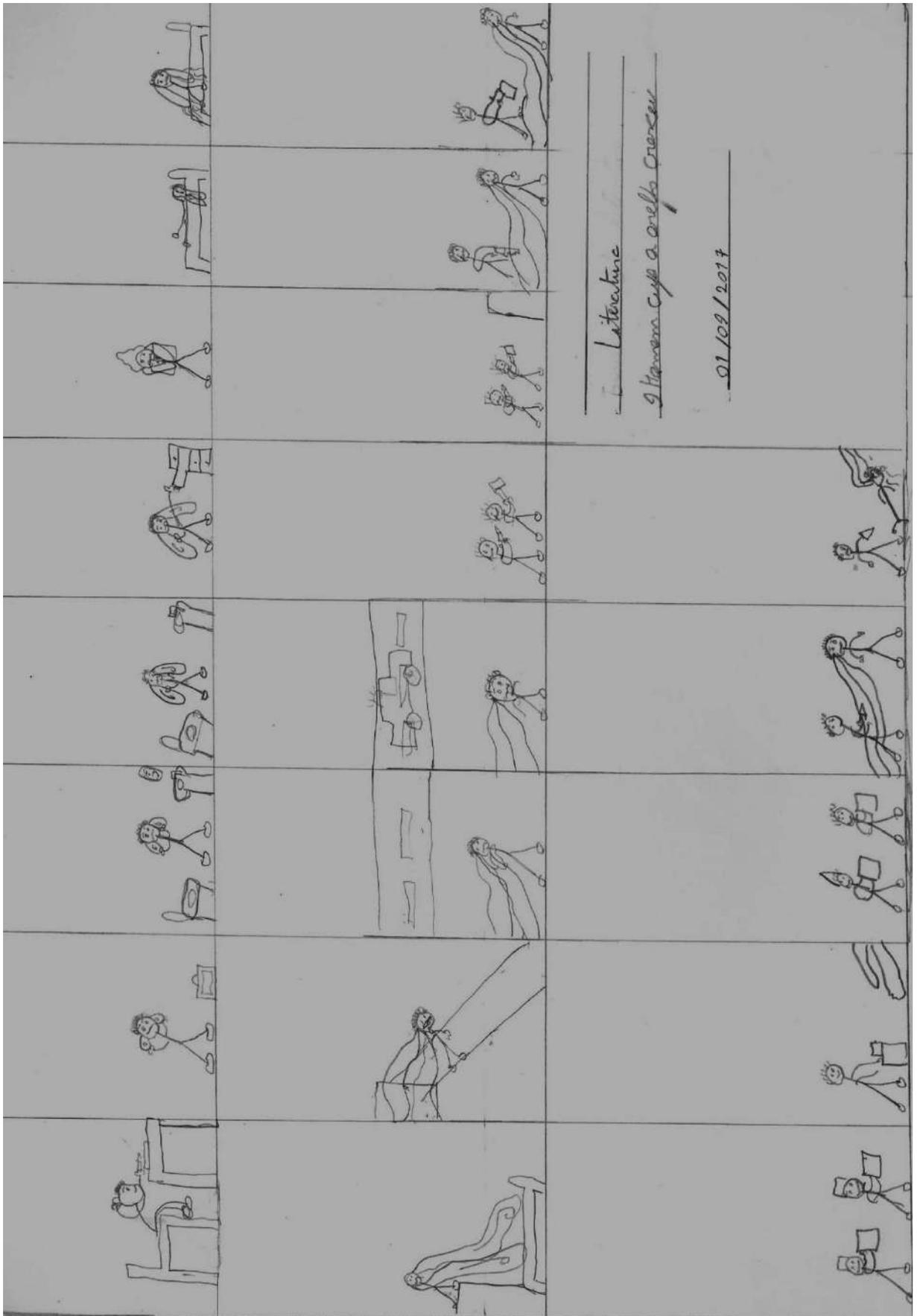
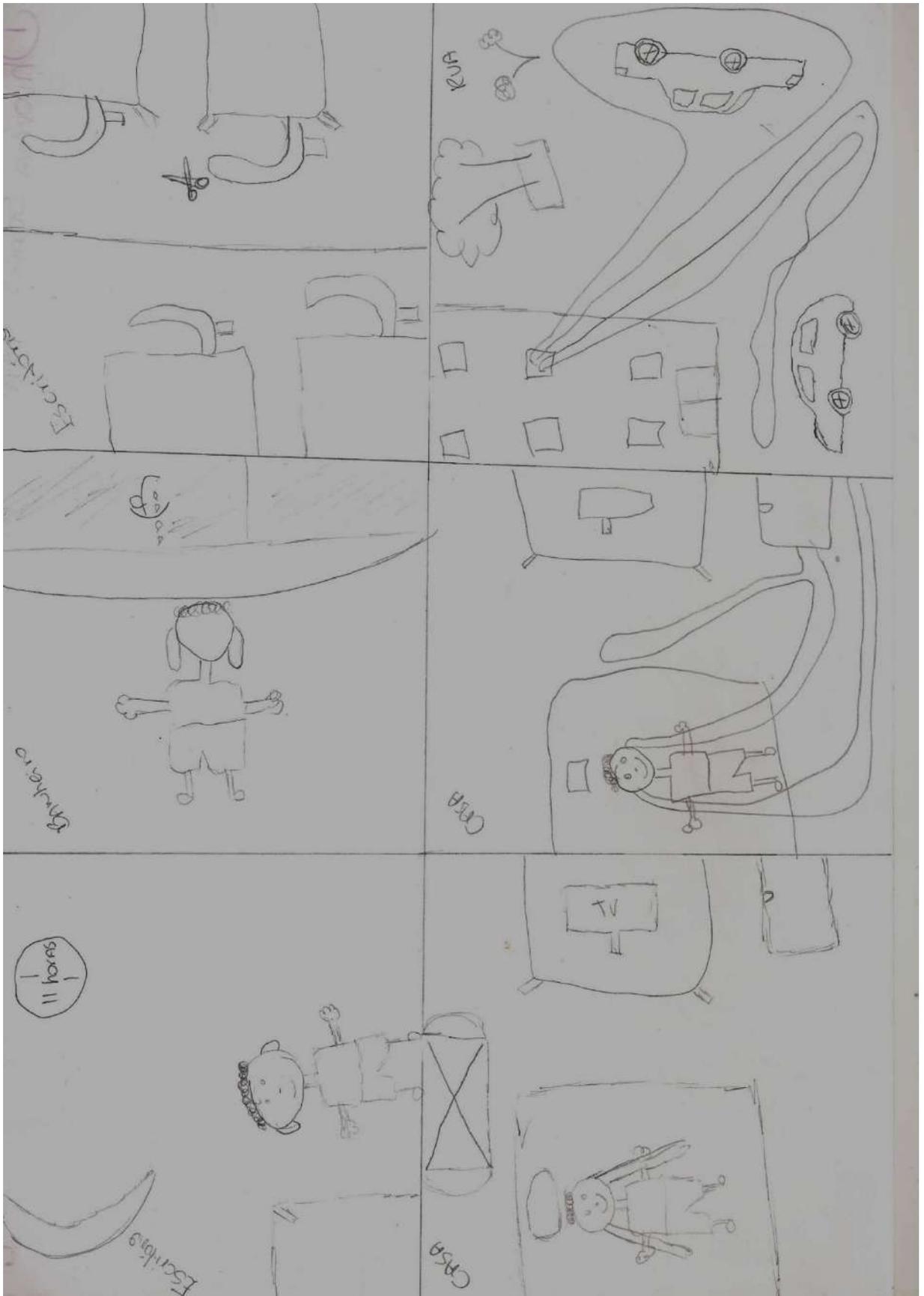


Figura 20. A



## O HOMEM QUE VIU O LAGARTO COMER SEU FILHO (Ignácio de Loyola Brandão)

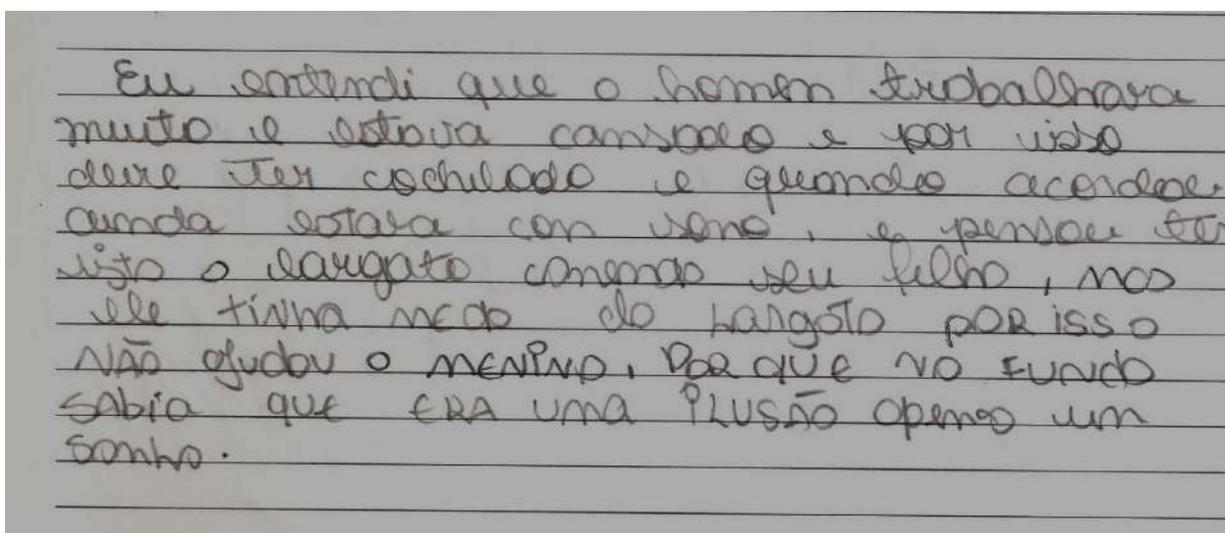
para Ligia Sanches

Era uma noite de terça-feira, e eles viam televisão deitados na cama. Quase uma da manhã, estava quente. Ele levantou-se para tomar água. A casa silenciosa, moravam num bairro tranquilo. Não havia ruídos, poucos carros. Ao passar pelo quarto das crianças, resolveu entrar. Empurrou a porta e encontrou o bicho comendo o menino mais velho, de três anos e meio. Era semelhante a um lagarto e, na penumbra, pareceu verde. Paralisado, não sabia se devia entrar e tentar assustar o animal, para que ele largasse a criança. Ou se devia recuar e pedir auxílio. Ele não sabia a força do bicho, só adivinhava que devia ser monstruosamente forte. Ao menos, forte demais para ele, franzino funcionário. E meio míope, ainda por cima. Se acendesse a luz do corredor, poderia verificar melhor que tipo de animal era. Mas não se tratava de identificar a raça e sim de salvar o menino. Ele tinha a impressão de que as duas pernas já tinham sido comidas, porque os lençóis estavam empapados de sangue. E a calça do pijama estava estraçalhada sob as garras horrendas do bicho repulsivo. Como é que uma coisa assim tinha entrado pela casa adentro? Bem que ele avisava a mulher para trancar portas. Ela esquecia, nunca usava o pega ladrão. Qualquer dia, em vez de um bicho, haveria um homem roubando tudo, a televisão colorida, o liquidificador, as coleções de livros com capas douradas, os abajures feitos com asas de borboletas, tão preciosos. Pensou em verificar as portas, se estavam trancadas. Porém, percebeu um movimento no animal, como se ele tentasse subir para a cama. Talvez tivesse comido mais um pedaço do menino. Precisava intervir. Como? Dando tapinhas nas costas do lagarto — não lagarto? Não tinha armas em casa e o cunhado sempre dizia que era coisa necessária. Nunca se sabia o que ia acontecer. Ali estava a prova. Queria ver a cara do cunhado, quando contasse. Não ia acreditar e ainda apostaria duas cervejas como tal animal não existia. Pode, um lagartão entrar em casa através de portas fechadas e comer crianças? Olhou bem. Comer crianças não era normal, nem certo. Devia ser uma visão alucinada qualquer. Não era. O bicho mastigava o que lhe pareceu um bracinho e o funcionário teve um instante de ternura ao pensar naqueles braços que o abraçavam tanto, quando chegava do emprego à noite. Uma faca de cozinha poderia ser útil? Mas quanto o bicho o deixaria se aproximar, sem perigo para ele, o homem? Tinha de impedir o lagarto de chegar à cabeça. Ao menos isso precisava salvar. Não conseguia dar um passo, sentia-se pregado à porta. Preocupava-se. Todavia não se sentia culpado. Era uma situação nova para ele. E apavorante. Como reagir diante de coisas novas e apavorantes? Não sabia. Preferia não ter visto o lagarto, encontrar a cama vazia, as roupas manchadas de sangue. Pensaria em sequestro ou coisas assim que lia nos jornais. Sequestro o intrigaria, uma vez que ganhava pouco mais de dois salários mínimos e não tinha acertado na loteria esportiva. Era apenas um funcionário dos correios que entregava cartas o dia todo e por isso tinha varizes nas pernas. Se gritasse, o lagarto iria embora? Continuou pensando nas coisas que podia fazer, até que a mulher chamou, uma, duas vezes. Depois ela gritou e ele recuou, sempre atento para saber quanto o bicho tinha comido do filho. À medida que recuou perdeu a visão do quarto. Sentindo-se aliviado, pelo que não via. A mulher chamava e ele pensou: o menino não chorou, não deve ter sofrido. Voltou ao quarto ainda com esperança de salvá-lo pela manhã e decidiu nada dizer à mulher. Apagaram a luz, ele se ajeitou, cochilou. Acordou sentindo um

cheiro ruim e quando abriu os olhos viu sobre seu peito a pata, parecida com a do lagarto. Paralisado, não sabia se devia tentar assustar o animal, ou tentar sair da cama e pedir auxílio. Pelo peso da pata, o bicho devia ser monstruosamente forte. Ao menos, forte demais para ele, franzino funcionário. Aí se lembrou que tinha dois sacos de cartas a entregar, era época de Natal e havia muitos cartões das pessoas para outras pessoas dizendo que estava tudo bem, felicidades. Tinha que tirar este bicho de cima. Não, hoje não haveria entregas. Nem amanhã, por muito tempo. O lagarto estava com metade de sua perna dentro da boca.

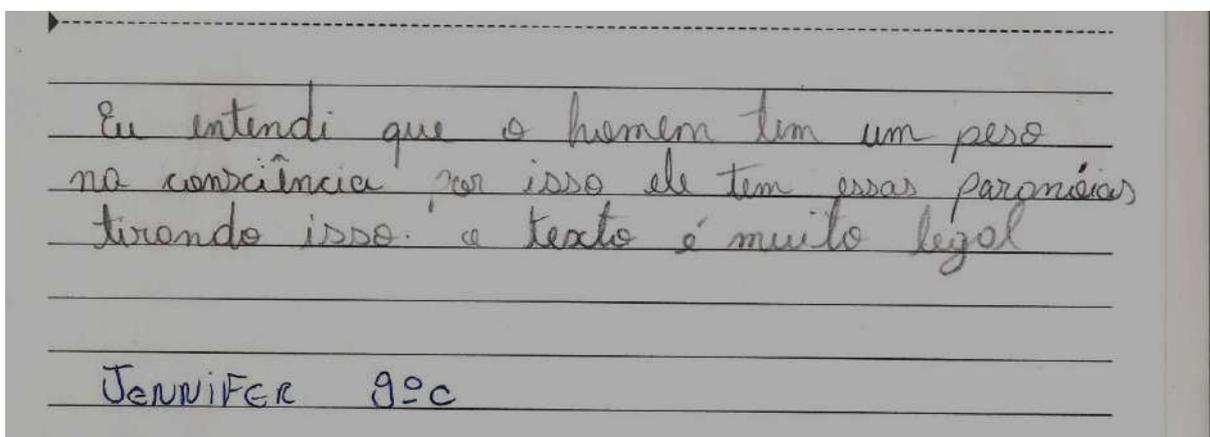
## REGISTRO DOS ALUNOS

Registro 7.



Eu entendi que o homem trabalhava muito e estava cansado e por isso deve ter cochilado e quando acordou ainda estava com sono, e pensou ter visto o lagarto como seu filho, mas ele tinha medo do lagarto por isso não ajudou o menino. De que no fundo sabia que era uma ilusão como um sonho.

Registro 8



Eu entendi que o homem tem um peso na consciência por isso ele tem essas paranoias tirando isso. o texto é muito legal

Jennifer 9ºc

## Registro 9.

Lingua Portuguesa 24/08/14

Conto fantástico

Após ler e discutir sobre o texto "O homem que viu o lagarto comer seu filho", escreva sobre suas impressões a respeito do conto.

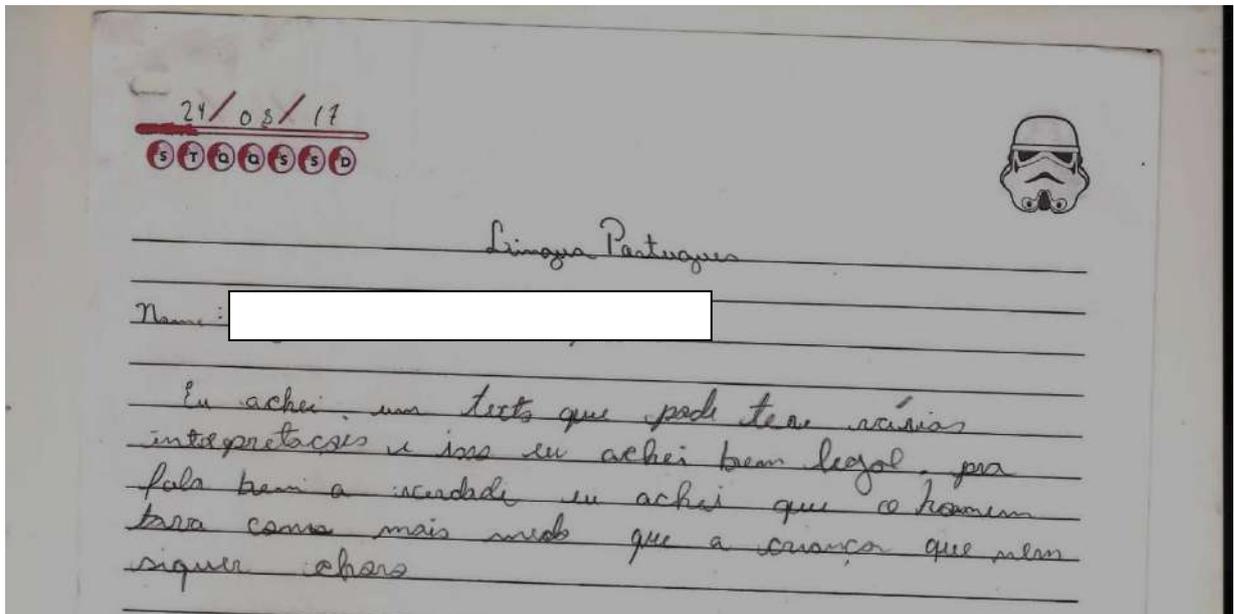
Nome: Antônio Carlos

Comentei do conto, ele fala sobre as muitas preocupações do serviço, as pessoas se preocupam de mais e não aproveitam o seu tempo livre, o homem se preocupou tanto que quando ele viu que não tinha como entregar as contas, o lagarto estava comendo ele.

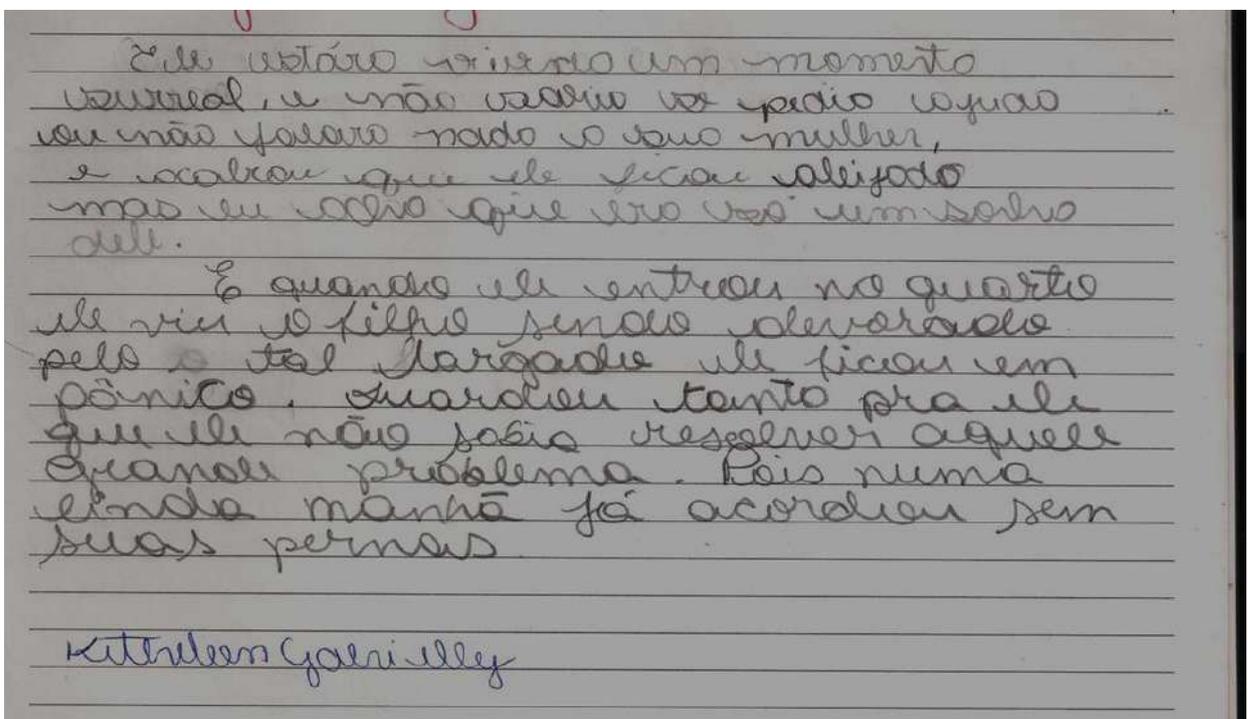
## Registro 10

Eles moravam num Bairro Tranquilo não havia Barulhos ele Trabalhava muito Sempre não Tinha Tempo Para família Ele Sempre Trabalhava e começou a imaginar coisas Por exemplo ele imagina um lagarto comendo seus filhos subindo uma sua casa e no final da história ele percebe que ele tem que ficar com a família mais tempo se deseje feito ele iria parar de imaginar coisas ele teria que tirar um tempo Para descansar e assim iria desaparecer o lagarto da Sua memória.

## Registro 11.



## Registro 12.



Registro 13.

Escreva sobre suas impressões  
a respeito do conto

Éra uma noite de terça-feira, a família estava em casa deitados assistindo televisão, era uma casa silenciosa e moravam em um bairro tranquilo, onde não havia muito movimento, e poucos movimentos de carros. Nesta mesma noite o homem levantou para ir tomar água por que estava muito quente, ao passar pelo quarto da criança resolveu entrar para ver como estava a criança, quando de repente se entrou no quarto da criança, se deparou com um bicho que era parecido com um lagarto e se deparou seu filho sendo comido pelo lagarto o menino era um bebê de apenas três meses. O homem estava para ir e estava com medo de espantar o bicho, para que largasse a criança, ao tirar sangue por toda a cama e por toda parte do quarto, quando foi ver já era tarde de mais seu filho foi comido pelo animal, já não podia se fazer mais nada pela criança.

## A CAÇADA (Lygia Fagundes Telles)

A loja de antiguidades tinha o cheiro de uma arca de sacristia com seus anos embolorados e livros comidos de traça. Com as pontas dos dedos, o homem tocou numa pilha de quadros. Uma mariposa levantou voo e foi chocar-se contra uma imagem de mãos decepadas.

— Bonita imagem — disse ele.

A velha tirou um grampo do coque, e limpou a unha do polegar. Tornou a enfiar o grampo no cabelo.

— É um São Francisco.

Ele então voltou-se lentamente para a tapeçaria que tomava toda a parede no fundo da loja. Aproximou-se mais. A velha aproximou-se também.

— Já vi que o senhor se interessa mesmo é por isso... Pena que esteja nesse estado.

O homem estendeu a mão até a tapeçaria, mas não chegou a tocá-la.

— Parece que hoje está mais nítida...

— Nítida? — repetiu a velha, pondo os óculos. Deslizou a mão pela superfície puída.

— Nítida, como?

— As cores estão mais vivas. A senhora passou alguma coisa nela?

A velha encarou-o. E baixou o olhar para a imagem de mãos decepadas. O homem estava tão pálido e perplexo quanto a imagem.

— Não passei nada, imagine... Por que o senhor pergunta?

— Notei uma diferença.

— Não, não passei nada, essa tapeçaria não aguenta a mais leve escova, o senhor não vê? Acho que é a poeira que está sustentando o tecido acrescentou, tirando novamente o grampo da cabeça. Rodou-o entre os dedos com ar pensativo. Teve um muxoxo: — Foi um desconhecido que trouxe, precisava muito de dinheiro. Eu disse que o pano estava por demais estragado, que era difícil encontrar um comprador, mas ele insistiu tanto... Preguei aí na parede e aí ficou. Mas já faz anos isso. E o tal moço nunca mais me apareceu.

— Extraordinário...

A velha não sabia agora se o homem se referia à tapeçaria ou ao caso que acabara de lhe contar. Encolheu os ombros. Voltou a limpar as unhas com o grampo.

— Eu poderia vendê-la, mas quero ser franca, acho que não vale mesmo a pena. Na hora que se despregar, é capaz de cair em pedaços.

O homem acendeu um cigarro. Sua mão tremia. Em que tempo, meu Deus! em que tempo teria assistido a essa mesma cena. E onde?...

Era uma caçada. No primeiro plano, estava o caçador de arco retesado, apontando para uma touceira espessa. Num plano mais profundo, o segundo caçador espreitava por entre as árvores do bosque, mas esta era apenas uma vaga silhueta, cujo rosto se reduzira a um esmaecido contorno. Poderoso, absoluto era o primeiro caçador, a barba violenta como um bolo de serpentes, os músculos tensos, à espera de que a caça levantasse para desferir-lhe a seta.

O homem respirava com esforço. Vagou o olhar pela tapeçaria que tinha a cor esverdeada de um céu de tempestade. Envenenando o tom verde-musgo do tecido, destacavam-se manchas de um negro-violáceo e que pareciam escorrer da folhagem, deslizar pelas botas do caçador e espalhar-se no chão como um líquido maligno. A touceira na qual a caça estava escondida também tinha as mesmas manchas e que tanto podiam fazer parte do desenho como ser simples efeito do tempo devorando o pano.

— Parece que hoje tudo está mais próximo — disse o homem em voz baixa. — É como se... Mas não está diferente?

A velha firmou mais o olhar. Tirou os óculos e voltou a pô-los.

— Não vejo diferença nenhuma.

— Ontem não se podia ver se ele tinha ou não disparado a seta...

— Que seta? O senhor está vendo alguma seta?

— Aquele pontinho ali no arco... A velha suspirou.

— Mas esse não é um buraco de traça? Olha aí, a parede já está aparecendo, essas traças dão cabo de tudo — lamentou, disfarçando um bocejo. Afastou-se sem ruído, com suas chinelas de lã. Esboçou um gesto distraído: — Fique aí à vontade, vou fazer meu chá.

O homem deixou cair o cigarro. Amassou-o devagarinho na sola do sapato. Apertou os maxilares numa contração dolorosa. Conhecia esse bosque, esse caçador, esse céu — conhecia tudo tão bem, mas tão bem! Quase sentia nas narinas o perfume dos eucaliptos, quase sentia morder-lhe a pele o frio úmido da madrugada, ah, essa madrugada! Quando? Percorrera aquela mesma vereda aspirara aquele mesmo vapor que baixava denso do céu verde... Ou subia do chão? O caçador de barba encaracolada parecia sorrir perversamente embaçado. Teria sido esse caçador? Ou o companheiro lá adiante, o homem sem cara espiando por entre as árvores? Uma personagem de tapeçaria. Mas qual? Fixou a touceira onde a caça estava escondida. Só folhas, só silêncio e folhas empastadas na sombra. Mas, detrás das folhas, através das manchas pressentia o vulto arquejante da caça. Compadeceu-se daquele ser em pânico, à espera de uma oportunidade para prosseguir fugindo. Tão próxima a morte! O mais leve movimento que fizesse, e a seta... A velha não a distinguira, ninguém poderia percebê-la, reduzida como estava a um pontinho carcomido, mais pálido do que um grão de pó em suspensão no arco.

Enxugando o suor das mãos, o homem recuou alguns passos. Vinha-lhe agora uma certa paz, agora que sabia ter feito parte da caçada. Mas essa era uma paz sem vida, impregnada dos mesmos coágulos traiçoeiros da folhagem. Cerrou os olhos. E se tivesse sido o pintor que fez o quadro? Quase todas as antigas tapeçarias eram reproduções de quadros, pois não eram? Pintara o quadro original e por isso podia reproduzir, de olhos fechados, toda a cena nas suas minúcias: o contorno das árvores, o céu sombrio, o caçador de barba esgrouvinhada, só músculos e nervos apontando para a touceira... "Mas se detesto caçadas! Por que tenho que estar aí dentro?"

Apertou o lenço contra a boca. A náusea. Ah, se pudesse explicar toda essa familiaridade medonha, se pudesse ao menos... E se fosse um simples espectador casual, desses que olham e passam? Não era uma hipótese? Podia ainda ter visto o quadro no original, a caçada não passava de uma ficção. "Antes do aproveitamento da tapeçaria..." — murmurou, enxugando os vãos dos dedos no lenço.

Atirou a cabeça para trás como se o puxassem pelos cabelos, não, não ficara do lado de fora, mas lá dentro, encravado no cenário! E por que tudo parecia mais nítido do que na véspera, por que as cores estavam mais fortes apesar da penumbra? Por que o fascínio que se desprendia da paisagem vinha agora assim vigoroso, rejuvenescido?...

Saiu de cabeça baixa, as mãos cerradas no fundo dos bolsos. Parou meio ofegante na esquina. Sentiu o corpo moído, as pálpebras pesadas. E se fosse dormir? Mas sabia que não poderia dormir, desde já sentia a insônia a segui-lo na mesma marcação da sua sombra. Levantou a gola do paletó. Era real esse frio? Ou a lembrança do frio da tapeçaria? "Que loucura!... E não estou louco", concluiu num sorriso desamparado. Seria uma solução fácil. "Mas não estou louco."

Vagou pelas ruas, entrou num cinema, saiu em seguida e quando deu acordo de si, estava diante da loja de antiguidades, o nariz achatado na vitrina, tentando vislumbrar a tapeçaria lá no fundo.

Quando chegou em casa, atirou-se de bruços na cama e ficou de olhos escancarados, fundidos na escuridão. A voz tremida da velha parecia vir de dentro do travesseiro, uma voz sem corpo, metida em chinelas de lã: "Que seta? Não estou vendo nenhuma seta..." Misturando-se à voz, veio vindo o murmurejo das traças em meio de risadinhas. O algodão abafava as risadas que se entrelaçaram numa rede esverdeada, compacta, apertando-se num

tecido com manchas que escorreram até o limite da tarja. Viu-se enredado nos fios e quis fugir, mas a tarja o aprisionou nos seus braços. No fundo, lá no fundo do fosso, podia distinguir as serpentes enleadas num nó verde-negro. Apalpou o queixo. "Sou o caçador?" Mas ao invés da barba encontrou a viscosidade do sangue.

Acordou com o próprio grito que se estendeu dentro da madrugada. Enxugou o rosto molhado de suor. Ah, aquele calor e aquele frio! Enrolou-se nos lençóis. E se fosse o artesão que trabalhou na tapeçaria? Podia revê-la, tão nítida, tão próxima que, se estendesse a mão, despertaria a, folhagem. Fechou os punhos. Haveria de destruí-la, não era verdade que além daquele trapo detestável havia alguma coisa mais, tudo não passava de um retângulo de pano sustentado pela poeira. Bastava soprá-la, soprá-la!

Encontrou a velha na porta da loja. Sorriu irônica:

— Hoje o senhor madrugou.

— A senhora deve estar estranhando, mas...

— Já não estranho mais nada, moço. Pode entrar, pode entrar, o senhor conhece o caminho...

"Conheço o caminho" — murmurou, seguindo lívido por entre os móveis. Parou. Dilatou as narinas. E aquele cheiro de folhagem e terra, de onde vinha aquele cheiro? E por que a loja foi ficando embaçada, lá longe? Imensa, real só a tapeçaria a se alastrar sorrateiramente pelo chão, pelo teto, engolindo tudo com suas manchas esverdeadas. Quis retroceder, agarrou-se a um armário, cambaleou resistindo ainda e estendeu os braços até a coluna. Seus dedos afundaram por entre galhos e resvalaram pelo tronco de uma árvore, não era uma coluna, era uma árvore! Lançou em volta um olhar esgazeado: penetrara na tapeçaria, estava dentro do bosque, os pés pesados de lama, os cabelos empastados de orvalho. Em redor, tudo parado. Estático. No silêncio da madrugada, nem o piar de um pássaro, nem o farfalhar de uma folha. Inclinou-se arquejante. Era o caçador? Ou a caça? Não importava, não importava, sabia apenas que tinha que prosseguir correndo sem parar por entre as árvores, caçando ou sendo caçado. Ou sendo caçado?... Comprimiu as palmas das mãos contra a cara esbraseada, enxugou no punho da camisa o suor que lhe escorria pelo pescoço. Vertia sangue o lábio gretado.

Abriu a boca. E lembrou-se. Gritou e mergulhou numa touceira. Ouviu o assobio da seta varando a folhagem, a dor!

"Não..." - gemeu, de joelhos. Tentou ainda agarrar-se à tapeçaria. E rolou encolhido, as mãos apertando o coração.

Figura 5. B

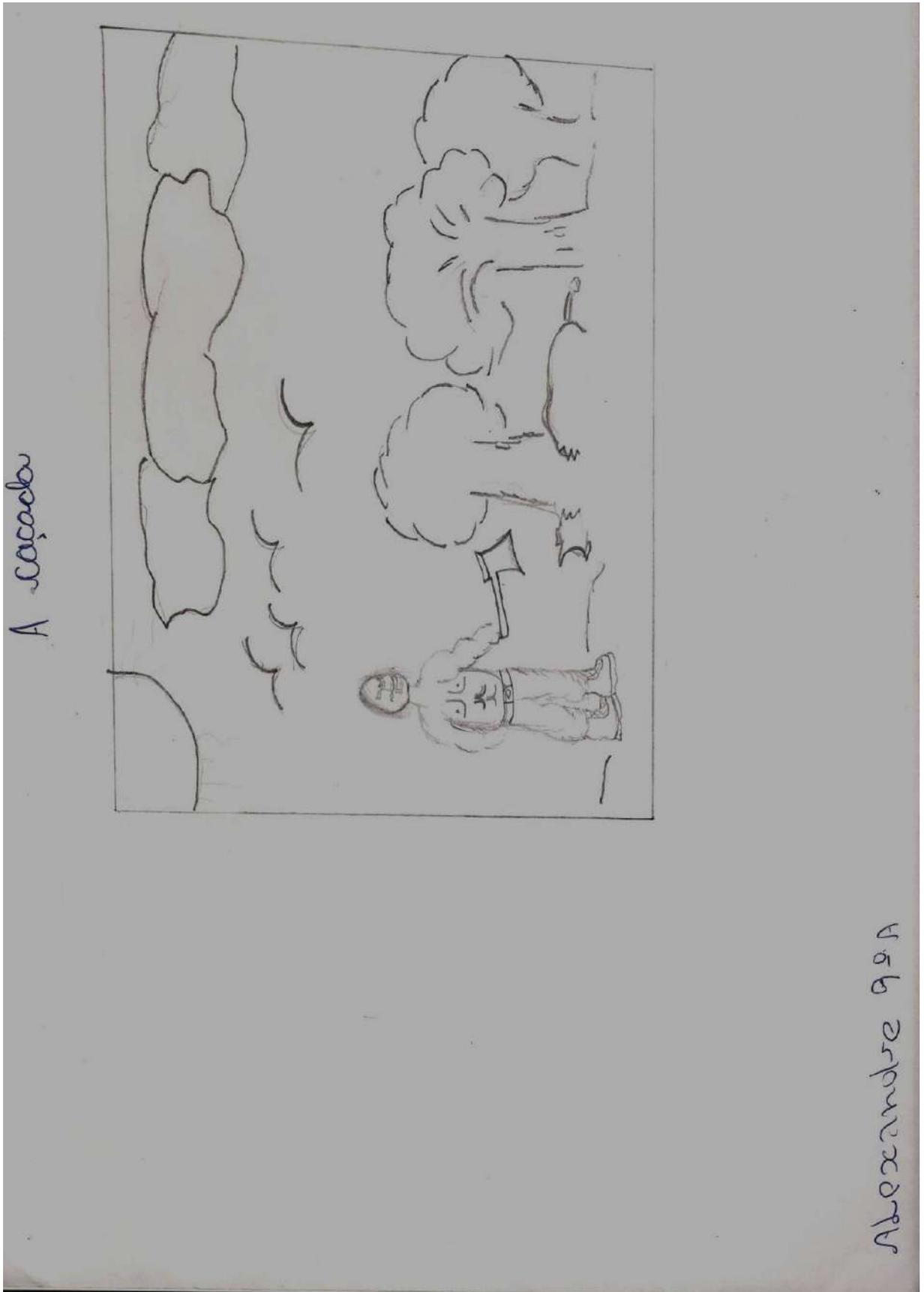


Figura 6. B

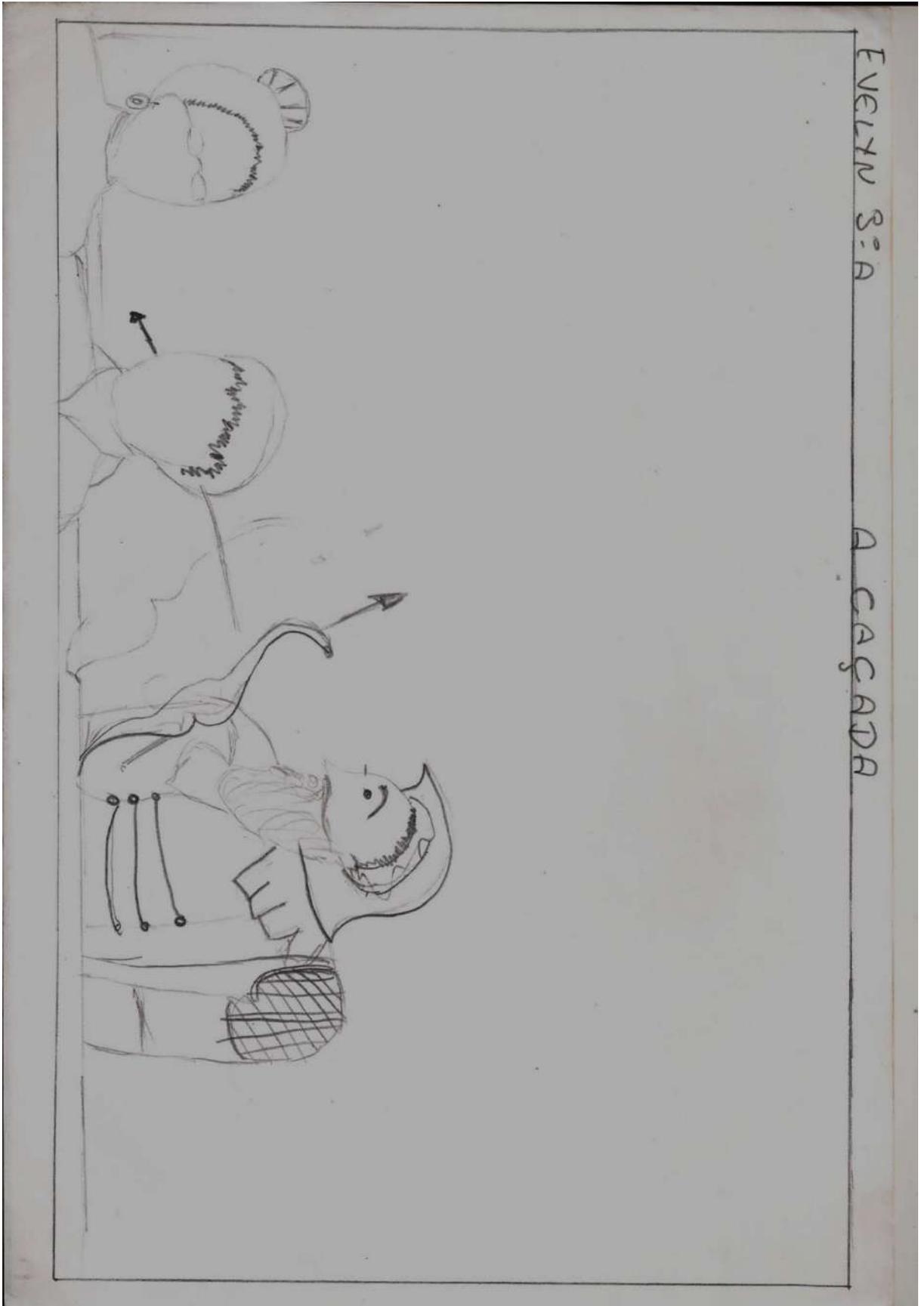


Figura 8. B



Figura 9. B

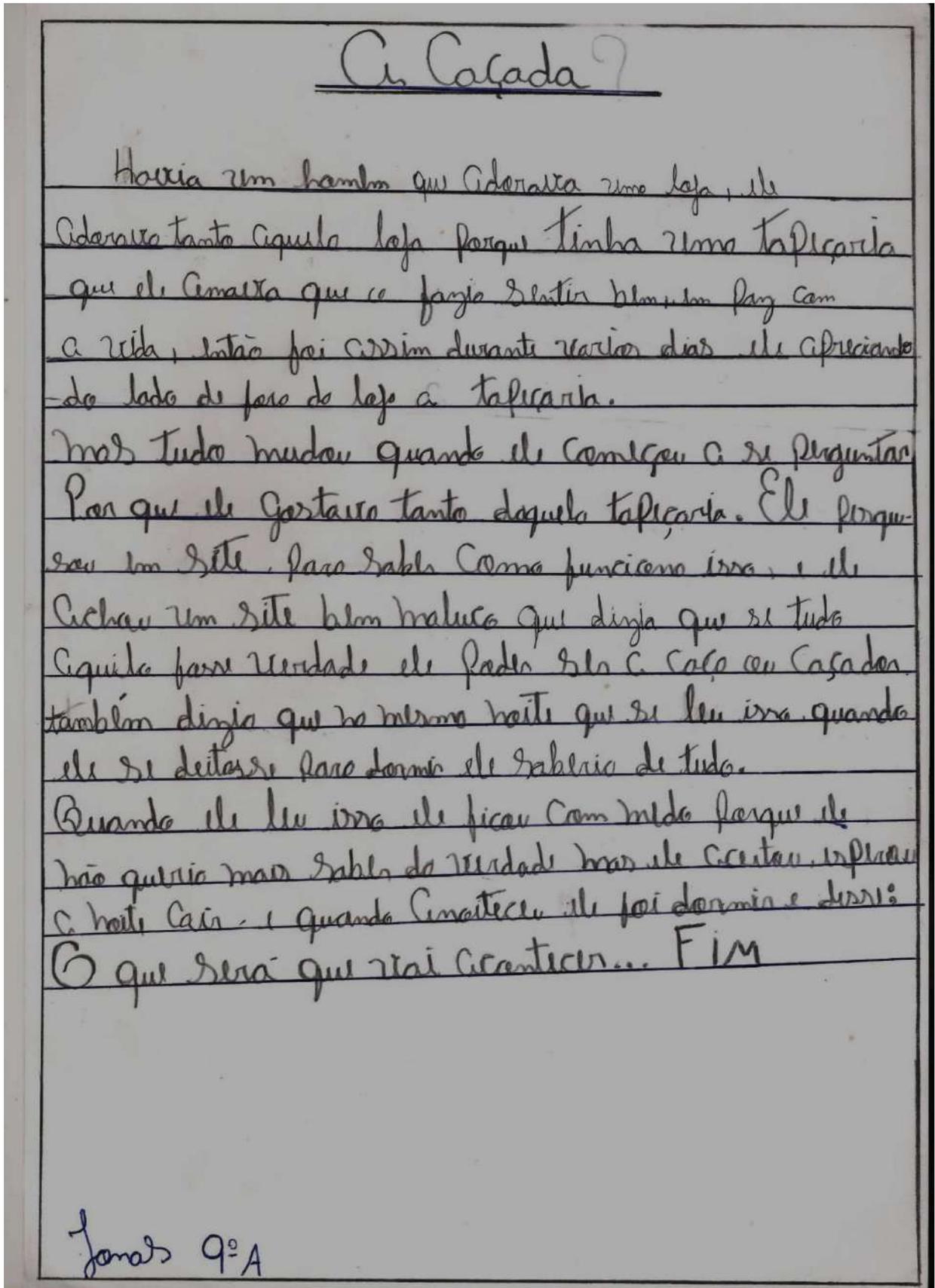


Figura 10. B

A caçada 888

Mãrcia vem homem, que sempre ia em uma loja de antiguidade, por causa de uma tapeçaria que ele gostava e pensava que fazia parte dela, ou que havia pintado, ele sempre ficava reparando a tapeçaria que era enorme e cobria uma parede.

O homem gostava com o quadro, gostando que poderia ser o caçador, na tapeçaria tinha desenhado uma caçada, no primeiro plano, estava o caçador de arco e flecha, apontando para uma toucadora espessa, no plano mais fundo, o segundo caçador espreitava por entre as árvores do bosque, mas este era apenas uma arca esbelta.

O homem no outro dia foi a loja só que não encontrou ela, havia sumido a tapeçaria, a loja havia sumido, e quando o homem percebeu, ele estava preso na tapeçaria, e os caçadores acertaram a flecha no coço, e ele morreu.

Desde então descobriu que era a caça.

Figura 11. B

Crônicas de Textos A Caçada De Lygia Fagundes Telles

A caçada é um conto que fala de um Homem que vai a uma Topografia (loja de antiguidades) ele colocou a mão numa pilha de quadros, quando uma manopla levantou um e foi chocar-se no um quadro de mãos decepadas que ele achou bonito, era um São Francisco. O Homem se interessou pelos quadros mas estava muito ocupado de outras coisas, neste quadro mais hoje ele achou muito bonito ele se apaixonou muito com o quadro. A mulher falou que foi um retrato que trouxe e ela pediu para o quadro por muito tempo era um quadro de 2 caçadores, um expor-tado e outro com um arco e flecha apontado para um Tucano. O Homem ficou muito perturbado olhando o quadro olhou no quadro caído que ele sorriu. O Homem saiu do Topografia perturbado com um ar de preocupação conseguiu obter Tere por celular e acordou acordado quando voltou a Topografia ao chegar ficou muito mal sentiu com dor e começou a ter delírios que estava dentro do quadro sendo o caçador ou a coça correndo sem parar e gritar e mergulhou num Tucano. Depois o anel da mão do lado a falção, a etc.