

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Érika Evangelista dos Santos Soares**

**O GÊNERO DISCURSIVO CONTO FANTÁSTICO  
COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO NO  
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA  
DE ALUNOS DO 3.º ANO DO ENSINO MÉDIO**

**Taubaté – SP**

**2017**

**Érika Evangelista dos Santos Soares**

**O GÊNERO DISCURSIVO CONTO FANTÁSTICO  
COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO NO  
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA  
DE ALUNOS DO 3.º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda.

**Taubaté – SP**

**2017**

**Érika Evangelista dos Santos Soares**  
**O GÊNERO DISCURSIVO CONTO FANTÁSTICO COMO INSTRUMENTO**  
**DIDÁTICO NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA DE**  
**ALUNOS DO 3.º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Dr.<sup>a</sup>: \_\_\_\_\_ Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr.<sup>a</sup>: \_\_\_\_\_ Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr.<sup>a</sup>: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho aos alunos, os quais têm direito a uma aprendizagem que os reconheça enquanto sujeitos. Também dedico esta pesquisa à minha base, a família: Júlio Cesar e Victor Hugo.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter permitido a realização deste trabalho, dando-me força e coragem para prosseguir, principalmente nos momentos difíceis que vicenciei.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, que compartilhou comigo seu conhecimento de forma respeitosa e profissional. Agradeço seu comprometimento ao longo de todo o andamento da pesquisa e seu apoio nos momentos de dúvida.

Aos professores do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté que ministraram aulas para mim, os quais, indiscutivelmente, contribuíram muito para minha formação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirian Bauab Puzzo, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Souza de Almeida, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia de Moraes.

Agradeço à Escola Estadual Doutor Félix Guisard Filho, em especial à Diretora, Neusiane Deise Guimarães dos Santos, que autorizou a execução da pesquisa na escola. Também sou grata aos alunos que participaram e possibilitaram a realização do estudo.

Por fim, agradeço, imensamente, ao meu esposo e ao meu filho Victor Hugo, por compreenderem as longas horas de estudo e de ausência. E, sobretudo, pelo apoio incondicional a meu ingresso e permanência no Mestrado, eles sempre me incentivaram e estiveram presentes para ajudar-me. Por isso, deixo a eles minha gratidão e carinhoso agradecimento.

“Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.” (FREIRE, 2011, p. 67.)

## RESUMO

O ensino de leitura é uma preocupação constante de professores de Língua Portuguesa. Diante disso, esta pesquisa aborda a relação existente entre leitura de contos fantásticos, escola e cidadania, evidenciando a importância da prática social da leitura na formação do cidadão. O objetivo geral é desenvolver, com alunos do Ensino Médio, um projeto de leitura de contos fantásticos que expanda seus horizontes pessoais e culturais. Especificamente, os objetivos são: 1º) despertar o prazer pela leitura de textos com elementos fantásticos, 2º) ampliar o acesso a esse gênero discursivo na escola e 3º) possibilitar que a leitura seja uma prática social, isto é, que faça parte do dia a dia dos sujeitos de pesquisa. Como fundamentação teórica, descrevem-se as contribuições de diferentes concepções de leitura, a saber, a leitura como decodificação, a concepção cognitiva e a sociocognitiva. Destaca-se, porém, a última, por ela conceber o leitor como um sujeito ativo que aciona seus conhecimentos prévios para inferir, compreender, rechaçar e criticar as informações presentes em um texto. Para tal, utilizou-se de sequências **didáticas em virtude de sua importância e necessidade para o desenvolvimento do trabalho com leitura. Isso porque elas pressupõem a elaboração e a sistematização de um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si e planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. Essa organização possibilita o domínio sobre o gênero discursivo em análise, propiciando, assim, que o aluno-cidadão faça uso da língua nas mais variadas situações sociais e tenha disponíveis instrumentos eficazes para melhorar sua capacidade de leitura (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).** Ademais, conceitua-se e define-se o gênero discursivo conto fantástico, assim como se descrevem os desafios pedagógicos enfrentados para a aquisição de uma leitura proficiente na escola, apontando a importância do professor como mediador no processo de construção de leitura. A metodologia ancora-se na pesquisa-ação e delimita-se a quatro momentos: **1.ª) leitura de três contos fantásticos para reconhecimento do gênero; 2.ª) execução de três dinâmicas para despertar no aluno o prazer pela leitura; 3.ª) exibição de um filme com a finalidade de oportunizar um novo tipo de leitura; e 4.ª) aplicação de três questionários para averiguação de dados.** O projeto foi posto em ação durante os meses de agosto e setembro de 2016. Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 3.º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de uma cidade do Vale do Paraíba. Os resultados do estudo mostram que o ato de ler, o gosto pela leitura e o desenvolvimento da criticidade são

sensíveis à intervenção do professor. Disso, depreende-se que, por meio de uma metodologia adequada, oportunizam situações para que a leitura se torne um hábito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio. Formação leitora. Leitura como prática social. Sequência didática de leitura. Conto fantástico.



## ABSTRACT

The teaching of reading is a constant concern of teachers of Portuguese Language, because it is observed that there are still gaps in the learning of this. Therefore, this research deals with the relationship between reading fantastic stories, school and citizenship, highlighting the importance of the social practice of reading in the formation of the citizen, given that it is through this that one has the first contact with the information and knowledge produced in the society in which the student-reader is inserted. The overall goal is to develop, with high school students, a project of reading fantastic stories that expand their personal and cultural horizons. Specifically, the objectives are: 1) to awaken pleasure by reading texts with fantastic elements, 2) to expand access to this discursive genre in school and 3) to enable reading to be a social practice, that is, part of the day-to-day of the research subjects. As a theoretical basis, the contributions of different conceptions of reading, namely reading as decoding, cognitive conception and sociocognitive, are described. The last one, however, stands out because she conceives the reader as an active subject who triggers her prior knowledge to infer, understand, reject and criticize the information present in a text. In addition, the discursive genre is defined and defined as fantastic, as well as describe the pedagogical challenges faced to acquire a proficient reading in school, pointing out the importance of the teacher as mediator in the process of reading construction. The methodology is anchored in action research and is limited to four moments: 1) reading for recognition of the genre; 2.) interpretation of three fantastic tales; 3º) exhibition of a film with characteristics of the fantastic genre; And 4th) reading of the fantastic tales produced. The project was put into action during the months of August and September of 2016. The subjects of the survey were students of the 3rd year of high school in a state school in a city in the Paraíba Valley. The results of the study show that the act of reading, the taste for reading and the development of criticality are sensitive to the intervention of the teacher. From this, it can be seen that, by means of an appropriate methodology, they provide opportunities for reading to become a habit.

**KEY WORDS:** High School. Reading training. Reading as social practice. Didactic sequence of reading. Fantastic tale.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Procedimentos para a leitura de contos fantásticos .....	31
Quadro 2: Sequência didática para a leitura de contos fantásticos.....	31
Quadro 3: Proposta de trabalho com o gênero discursivo conto fantástico .....	48
Quadro 4: Questionário 1 (questão 1), sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero discursivo conto fantástico.....	71
Quadro 5: Questionário 1 (questão 2), sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero discursivo conto fantástico.....	71
Quadro 6: Questionário 1 (questão 3), sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero discursivo conto fantástico.....	73
Quadro 7: Questionário 1 (questão 4), sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero discursivo conto fantástico.....	73
Quadro 8: Questionário 1 (questão 5), sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero discursivo conto fantástico.....	74
Quadro 9: Questionário 1 (questão 6), sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero discursivo conto fantástico.....	75
Quadro 10: Questionário 1 (questão 7), sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero discursivo conto fantástico.....	75
Quadro 11: Questionário 2 (questão 1), para leitura completa e detalhada .....	78
Quadro 12: Questionário 2 (questão 2), para leitura completa e detalhada .....	79
Quadro 13: Questionário 2 (questão 3), para leitura completa e detalhada .....	79
Quadro 14: Questionário 2 (questão 4), para leitura completa e detalhada .....	80
Quadro 15: Questionário 2 (questão 5), para leitura completa e detalhada .....	81
Quadro 16: Questionário 2 (questão 6), para leitura completa e detalhada .....	81
Quadro 17: Questionário 3 (questão 1), para leitura crítica.....	82
Quadro 18: Questionário 3 (questão 2), para leitura crítica.....	82
Quadro 19: Comentários espontâneos dos alunos sobre a leitura ser legã, divertida e prazerosa .....	89
Quadro 20: Comentários espontâneos negativos de alguns alunos sobre o projeto de leitura .....	90
Quadro 21: Comentários espontâneos dos alunos sobre a importância do projeto (Sequência didática de leitura).....	91

Quadro 22: Comentários espontâneos dos alunos sobre a ambientação da Sala de leitura .....	92
Quadro 23: Comentários espontâneos dos alunos sobre gostar de ler.....	92
Quadro 24: Comentários espontâneos dos alunos sobre ter mais tempo para a elaboração do projeto de leitura .....	93
Quadro 25: Comentários espontâneos dos alunos sobre a compreensão dos textos (conto fantásticos fantástico).....	94

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	16
1.1 A leitura como decodificação .....	16
1.2 A leitura como produção de sentidos.....	18
1.3 Formação do leitor: relevância do professor como mediador .....	24
1.4 Desafios pedagógicos.....	28
1.5 Sequência didática para a leitura de contos fantásticos .....	30
1.6 O conto .....	34
1.7 O conto fantástico .....	35
1.8 A importância da literatura para a formação de leitores .....	38
<b>2. CAPÍTULO 2: METODOLOGIA – O CONTEXTO DA PESQUISA</b> .....	41
2.1 Descrição da escola .....	41
2.2 Descrição dos sujeitos de pesquisa.....	42
2.3 Descrição da professora-pesquisadora .....	44
2.4 A pesquisa-ação .....	44
2.5 Descrição geral da pesquisa.....	46
2.6 Descrição dos encontros .....	50
2.6.1 Primeiro encontro .....	50
2.6.2 Segundo encontro .....	52
2.6.3 Terceiro encontro.....	53
2.6.4 Quarto encontro.....	55
2.6.5 Quinto e sexto encontros .....	57
2.6.6 Sétimo encontro.....	60
2.6.7 Oitavo encontro .....	63
2.6.8 Nono encontro .....	64
2.6.9 Décimo encontro.....	65
2.6.10 Décimo primeiro encontro.....	66
2.6.11 Décimo segundo encontro .....	67
<b>3. CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	70
3.1 Coleta e análise dos dados de três questionários .....	70

3.1.1 Coleta e análise dos dados do primeiro questionário .....	70
3.1.2 Coleta e análise dos dados do segundo questionário .....	77
3.1.3 Coleta e análise dos dados do terceiro questionário .....	82
3.2 Observações da professora-pesquisadora .....	85
3.3 Anotações da professora-pesquisadora sobre os comentários espontâneos dos alunos .....	88
3.4 Sequência didática para a produção escrita do gênero discursivo conto fantástico .....	95
<b>CONCLUSÃO</b> .....	98
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	101
<b>ANEXOS</b> .....	106

## INTRODUÇÃO

Sabe-se hoje que ler não é adivinhar ou decodificar; ler é, sobretudo, uma prática social, e cabe à escola, que promove a sistematização dos saberes, proporcionar ao aluno práticas que visem à formação leitora, à compreensão, à ampliação e à organização de informações, a fim de que ele construa sentidos para a realidade. O fato de a escola, em geral, ter dificuldades para a formação de leitores traz consequências graves para o futuro dos alunos, pois estes terão enormes dificuldades no cotidiano de sua vida escolar e pessoal, já que a leitura se faz necessária a todo instante. Tal situação torna-os fortes candidatos não só ao insucesso escolar, mas também a um processo de exclusão da sociedade na qual estão inseridos.

Prioritariamente, para aquisição das competências de leitura, concebe-se o homem a partir do trabalho e das mediações simbólicas que regem suas relações com a vida, com o mundo e com ele próprio. Logo, a linguagem é constitutiva do ser humano e é gerada pela interação social, pelo conflito entre os protagonistas sociais de uma visão de mundo: “[o] poder simbólico do fazer ver e fazer crer, do pensar, do sentir e do agir em determinado sentido” (MARTINS, 2006, p. 30).

O tema desta pesquisa é a leitura do gênero discursivo conto fantástico por alunos da Educação Básica, mais especificamente os do Ensino Médio. Na condição de professora bem como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o qual foi coordenado pela professora Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foi possível observar atentamente a relação que alunos do Ensino Médio têm com a leitura, observação essa que motivou a realização deste trabalho.

A pesquisadora atuou nesse nível entre os anos de 2011 e 2016, tendo orientado 28 bolsistas do curso de Letras e o desdobramento dos seguintes projetos: 1) A leitura como exercício de prática social: formação leitora para alunos da Educação Básica, 2016; 2) Contos fantásticos da EE Bernardino Querido, 2015; 3) Formas lúdicas no ensino da Língua Portuguesa, 2013; e 4) Releitura de Lobato, 2012. Nesse tempo, foi possível constatar as dificuldades e o desinteresse

de grande parte dos alunos no que se refere à leitura de textos de gêneros discursivos diversos. Acredita-se, nesse contexto, que, em grande medida, esse desinteresse se deva ao fato de os alunos não terem construído o hábito de leitura.

A pergunta que norteou este estudo foi: é possível contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura do gênero discursivo conto fantástico, a partir de um trabalho com sequências didáticas, com alunos do 3.º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino de uma cidade do Vale do Paraíba?

Justifica-se a escolha do tema porque a leitura é uma preocupação constante para professores de Língua Portuguesa. Diante disso, esta pesquisa aborda a relação existente entre leitura de contos fantásticos, escola e cidadania, demonstrando a importância da prática social da leitura na formação do cidadão.

Seu objetivo geral é desenvolver, com alunos do Ensino Médio, um projeto de leitura de contos fantásticos que expanda seus horizontes pessoais e culturais. Especificamente, os objetivos são: 1º) despertar o prazer pela leitura de textos com elementos fantásticos, 2º) ampliar o acesso a esse gênero discursivo na escola e 3º) possibilitar que a leitura seja uma prática social, isto é, que faça parte do dia a dia dos sujeitos de pesquisa.

Metodologicamente, esta pesquisa foi construída em forma de pesquisa-ação, ou seja, como uma tentativa de observar, pesquisar e agir na resolução de um problema coletivo – no caso, a leitura crítica, em que há compreensão e ressignificação por parte do leitor. Em uma pesquisa-ação, o pesquisador e “os participantes [...] estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Segundo Moita Lopes (1996, p. 89), nesse tipo de pesquisa, o docente passa a “assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática”. É preciso que o pesquisador não só seja um captador de dados como também faça parte do processo de pesquisa, analisando a sua prática e as contribuições que o projeto trouxe para os alunos e para si mesmo.

Os sujeitos de pesquisa foram trinta alunos do 3.º ano do Ensino Médio de uma escola estadual do Vale do Paraíba; em geral, a leitura não era um hábito desses alunos, e as atividades realizadas eram as impostas pelos professores de Língua Portuguesa. No que se refere às atividades desenvolvidas com os alunos ao longo de doze encontros, realizados no período de agosto a setembro de 2016,

observou-se que grande parte deles decodificava os textos, todavia não os compreendia. Como se pode imaginar, é este o estudo que lhes foi proporcionado em boa parte da Educação Básica.

Às ações desenvolvidas em sala de aula, a saber: 1.<sup>a</sup>) leitura de três contos fantásticos para reconhecimento do gênero; 2.<sup>a</sup>) execução de três dinâmicas para despertar no aluno o prazer pela leitura; 3.<sup>a</sup>) exibição de um filme com a finalidade de oportunizar um novo tipo de leitura; e 4.<sup>a</sup>) aplicação de três questionários para averiguação de dados – seguiu-se a sequência didática descrita no capítulo 1, sobre conhecimentos prévios, leitura global, leitura detalhada e posicionamento crítico, e as orientações do projeto de pesquisa “Observatório da Educação/Unitau”, financiado pela Capes e coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, da Universidade de Taubaté, entre os anos de 2011 e 2015. Essas orientações propõem a realização de atividades de leitura em que o aluno seja um sujeito ativo, e não somente um expectador do texto, um decodificador do código linguístico. E isso possibilita a prática social e a ampliação das visões de mundo.

Esta dissertação divide-se em três capítulos.

No capítulo 1, apresentam-se os pressupostos teóricos, que se desdobram nas seguintes seções: a) a leitura como decodificação; b) a leitura como produção de sentidos; c) formação do leitor: relevância do professor como mediador; d) desafios pedagógicos; e) sequência didática para a leitura de contos fantásticos; f) o conto; g) o conto fantástico; e h) a importância da leitura para a formação de leitores.

No capítulo 2, são expostos os procedimentos da pesquisa, divididos em: a) descrição da escola; b) descrição dos sujeitos de pesquisa; c) descrição da professora-pesquisadora; d) a pesquisa-ação; e) descrição geral da pesquisa; e f) descrição dos encontros.

No capítulo 3, apresentam-se a análise e a discussão dos dados da pesquisa-ação, o que está organizado da seguinte maneira: a) coleta e análise dos dados dos questionários; b) observações da professora-pesquisadora; c) anotações da professora-pesquisadora sobre os comentários espontâneos dos alunos; e d) sequência didática para a produção escrita do gênero discursivo conto fantástico.

Para encerrar, seguem a conclusão, as referências e os anexos. Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, sob protocolo CEP/UNITAU n.º 58466316.9.0000.5501/16.



# CAPÍTULO 1

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos em que esta pesquisa se fundamentou, quais sejam: a) a leitura como decodificação; b) a leitura como produção de sentidos; c) formação do leitor: relevância do professor como mediador; d) desafios pedagógicos; e) sequência didática para a leitura de contos fantásticos; f) o conto; g) o conto fantástico; e h) a importância da leitura para a formação de leitores.

Pode-se afirmar que as concepções de leitura subjacentes às modernas propostas implicam dois aspectos fundamentais: de um lado, enfatizam o caráter simbólico da leitura; e, de outro, entendem-na como um sistema de signos a ser apropriado pelo leitor para, então, chegar-se à compreensão do discurso. Logo, em virtude da ampliação de pesquisas relacionadas ao assunto, evidenciou-se que a leitura como decodificação (*bottom-up*) é limitada. Assim sendo, esta dissertação focaliza a leitura como construção de sentidos.

### 1.1 A leitura como decodificação

A concepção mais antiga de leitura enfatiza o processo de decodificação, em que se evidencia somente uma leitura mecânica. Nessa perspectiva de leitura, denominada *bottom-up*, o texto é constituído apenas pelo seu conteúdo explícito, não sendo considerada sua compreensão, pois não se delibera o sentido do texto com o leitor. Segundo Kleiman (1993, p. 31),

[a]o longo de muitos anos, pode-se afirmar que a leitura foi compreendida como um processo apenas de decodificação de símbolos constituídos de letras e números, baseados no reconhecimento das letras agrupadas em conjunto, formando palavras.

De acordo com a mesma autora, a visão *bottom-up* alimenta a crença de que a leitura seja um processo linear com base no qual o leitor constrói significados por meio de palavras e textos (KLEIMAN, 1993). O paradigma tradicional de decifração de códigos preconiza que o bom leitor é aquele que decodifica todas as palavras de

um determinado texto, adequando-se aos seguintes procedimentos: respeitar as regras de pontuação e pronunciar corretamente as palavras. Nessa perspectiva, esse é o perfil de um leitor proficiente.

Esse ato de leitura, que é realizado pela pronúncia de fonemas, proposição básica e explícita em um texto, conhecido como decodificação, é uma etapa de extrema importância no processo de aquisição da leitura, mas que não se constitui, isoladamente, nela. Isso porque, como afirma Solé (1998, p. 23), para “ler necessitamos [...] manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias, experiências, prévias”. No mesmo sentido, argumentam Sousa e Gabriel (2009, p. 48): “[o] primeiro nível a ser desenvolvido é o que dá acesso ao código, à decodificação”.

No entanto, isso não é o bastante. Para que se tenha êxito na leitura, mais duas etapas devem ser ensinadas: a compreensão inferencial (que não está explícita no texto e é composta por vários níveis) e a compreensão que constitui o posicionamento crítico do leitor, de acordo com Lopes-Rossi (2011).

Como comenta Marcuschi (2008, p. 68), “um erro dos educadores é achar que decodificar é o mesmo que compreender, que entender frases soltas é suficiente para a utilização de inferências”. A decodificação deve ser entendida como uma etapa importante, mas a ser complementada por outras no processo de formação do leitor proficiente.

Segundo Coracini (2001, p. 143), “na visão *bottom-up* da leitura, ler significa atribuir sentido a algo que já está lá de forma imanente, que já tem sentido literal, independente do sujeito”. Kato (1999, p. 25), por sua vez, explica que a

concepção estruturalista ou *bottom-up* entendia a leitura como sendo um processo sistêmico de reconhecimento das letras da esquerda para a direita, implicando numa dupla decodificação de letra em som e som em significado, isto é, o bom leitor é aquele que percebe informação explícita no texto.

É importante ressaltar que a apropriação da leitura não se reduz à aquisição da habilidade de analisar os sons das palavras; mais do que isso, é um processo dinâmico em que interagem operações cognitivas, sejam elas produzidas interna ou externamente ao indivíduo.

Não se pode negar que a concepção de leitura como decodificação do código linguístico seja de suma importância para o leitor evoluir para outras etapas do processo. Isto é, para que os discentes aprendam a interpretar, compreender,

criticar, rechaçar e produzir inferências, é necessário que primeiramente entendam e decodifiquem o que leem. E, nesse contexto, a escola, esfera privilegiada para as aquisições das competências leitoras, tem o papel de ir além da leitura como decodificação e promover a leitura como produção de sentidos, de modo a formar leitores ativos e atuantes na sociedade em que estão inseridos.

Nesta pesquisa, considerou-se a decodificação como a primeira etapa para o reconhecimento de um texto, já que o aluno precisa dela para obter êxito nas outras etapas de leitura, que serão detalhadas a seguir.

## **1.2 A leitura como produção de sentidos**

A partir dos anos de 1980, a concepção *bottom-up* foi substituída por um novo paradigma, qual seja a abordagem cognitiva de leitura, que enfatiza o esforço cognitivo do leitor em buscar informações extratextuais. Nesse momento, o processo de leitura e compreensão deixa de ser entendido como um ato passivo. Isso porque, do ponto de vista cognitivo, a leitura requer o acionamento de processos cognitivos e perceptivos complexos, por meio dos quais o leitor constrói hipóteses, elabora previsões e inferências, evoca seus conhecimentos prévios guardados na memória, trabalha com suas capacidades cognitivas e cria, em sua mente, uma representação da situação estabelecida no texto (SOLÉ, 1998; KATO, 1999). Nessa perspectiva, o sentido é construído simultaneamente a partir do texto e do conhecimento de mundo do leitor. Em suma, essa abordagem de leitura considera a interpretação e o conhecimento prévio do leitor.

Kleiman (1993) defende que a leitura é uma atividade cognitiva por excelência. Segundo a autora, a leitura abrange a percepção, o processamento semântico, a memória, a inferência e a dedução. Ainda nessa direção, Solé (1998) esclarece que a leitura, na concepção cognitiva, não se centra exclusivamente no texto nem no leitor. Quanto mais conhecimentos prévios e sobre o gênero discursivo o leitor trouxer, menos preso ao texto ele ficará. E é justamente isso que é requerido para se obter uma proficiência leitora; esta só é alcançada a partir da noção de língua tratada e trabalhada, isso porque a língua deve ser entendida como um fenômeno cultural, ou seja, que se modifica de acordo com seus falantes nativos.

Conforme Solé (1998), a leitura é uma atividade cognitiva significativa que depende dos conhecimentos prévios do leitor. A pesquisadora, todavia, concede que

a decodificação seja necessária para que se obtenham estratégias que conduzam à compreensão. Em termos mais específicos, para se obter uma proficiência leitora, é essencial que esta seja entendida como um processo cultural e que se leve em conta os conhecimentos e experiências do leitor. De acordo com o que preconizam os PCN de Língua Portuguesa,

[a] leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo [...] a partir de sua vivência [...]. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, de antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Então, reforça-se que a leitura é uma atividade em que devem ser considerados os conhecimentos e as experiências do leitor, porque ela exige bem mais do que o entendimento da estrutura da língua, a qual, em termos, pode ser decodificada por um receptor passivo. Logo, a construção do sentido da leitura não advém apenas da decodificação, mas, principalmente, dos processos cognitivos e metacognitivos que o leitor coloca em prática na sua leitura, os quais são relacionados a seus conhecimentos prévios e sobre os gêneros discursivos, que, juntos, possibilitam a produção de inferências.

Em relação à inferência, Marcuschi (2008) define-a como a atividade cognitiva que o leitor executa ao reunir algumas informações de seus repertórios de leitura, seus conhecimentos prévios, para chegar a informações novas, às inferências. Nas palavras de Coscarelli (1995, p. 6), “inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”. Assim, sob essa ótica, a atividade de leitura abrange as experiências e os conhecimentos do leitor sobre o código linguístico e sobre os gêneros discursivos, para que, de fato, produzam-se antecipações, seleções, verificações e inferências.

Pode-se dizer que a inferência é um ato de construção de sentidos, uma vez que implica uma coautoria autor-leitor. Cabe ressaltar que a atribuição de sentidos ao texto é pessoal, dado que os conhecimentos de mundo variam de pessoa para pessoa, o que interfere nos sentidos atribuídos ao texto. Logo, como se percebe, é importante que o leitor seja construtor dos sentidos do texto, utilizando-se das estratégias de leitura, das inferências, das seleções e antecipações. Dessa maneira, na concepção cognitiva, o leitor precisa estabelecer os seus próprios sentidos para a leitura, desempenhando uma atitude responsiva.

Ainda sobre essa concepção, as estratégias de leitura empregadas são colocadas em primeiro plano por se acreditar que, ao se estabelecerem regras e procedimentos de leitura para se atingir um objetivo específico – seja no que se refere a conhecimentos prévios, leitura global, leitura completa, produção de inferências ou leitura crítica –, o trabalho com leitura é facilitado (KLEIMAN, 1989; SOLÉ, 1998).

Uma estratégia de leitura é “um procedimento, uma regra técnica, método, destreza ou habilidade, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas dirigidas à consecução de uma meta” (COLL, 1987 apud SOLÉ, 1998, p. 68). Estratégias, aqui, devem ser compreendidas como um procedimento de cunho elevado que abrange a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações desenvolvidas no intuito de atingi-las, bem como sua avaliação (SOLÉ, 1998). Logo, é um amplo esquema de se obter, avaliar e utilizar informações, esquema esse que envolve, entre outros, a ativação dos conhecimentos prévios do leitor, a produção de inferências para se interpretar o texto, bem como a identificação de informações implícitas e seu subsequente esclarecimento.

Para Kleiman (2002), as estratégias de leitura podem ser classificadas como estratégias cognitivas ou estratégias metacognitivas. As primeiras são as operações inconscientes do leitor, aquelas que não chegam ao nível consciente com perspectivas de utilização para o alcance dos objetivos da leitura. Por sua vez, as estratégias metacognitivas estão relacionadas à capacidade do leitor de pensar sobre sua atuação; são ações sobre as quais o leitor tem controle no momento em que busca por informações no texto.

Segundo Solé (1998), existem estratégias de facilitação da compreensão leitora que podem ser invocadas nas três etapas da leitura: antes, permitindo situar o leitor diante da leitura e instigando-o a assumir um papel ativo no processo; durante, possibilitando construir uma interpretação que auxilie na resolução de problemas; e depois da leitura, predispondo-se a unificar as etapas anteriores de forma concreta.

Solé (1998) apresenta essas estratégias considerando a presença de um leitor ativo e ilustrando o que pode ser feito para se potencializar a compreensão durante o processo de leitura. A autora também assinala que essa sequência não pode ser seguida como se seus passos fossem rigidamente estabelecidos.

É preciso que o professor estabeleça um vínculo entre o leitor e o texto, de forma que o aluno seja desafiado, estimulado a ler o texto: eis a finalidade de um

objetivo de leitura. Portanto, propor que o aluno encontre uma ou mais informação no texto é um incentivo à leitura, além de também ser uma estratégia para o docente e uma habilidade para o leitor proficiente.

Os estudos realizados sobre as práticas de leitura mostram que, quando lemos com objetivos claros, somos capazes de lembrar os detalhes com mais facilidade do que aqueles que leem sem que haja qualquer objetivo específico. Kleiman (1989) e Solé (1998) salientam que esses objetivos também são importantes fatores para que o aluno formule hipóteses e previsões.

A partir do conhecimento das estratégias de leitura, a escola deve vincular a atividade de ler às necessidades pessoais e sociais do aluno, destacando a relevância da leitura em todos os âmbitos da vida. Assim, ao longo de sua existência, o indivíduo terá condições de lutar por aquilo que realmente almeja, utilizando a leitura em um plano pessoal e social. Enfatiza-se, pois, que há uma interação entre o leitor e o ato de leitura. Isso porque, nas palavras de Kleiman (1989, p. 13),

[é] mediante a interação de diversos níveis de conhecimento [...] que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerado um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Se não houver compreensão, não haverá também uma leitura significativa; entretanto, ainda assim, o leitor terá cumprido a primeira etapa do processo de leitura, que é a decodificação de símbolos.

Não existe uma leitura unidimensional e serial, mas, sim, uma leitura dinâmica em que o ato de ler promove uma interatividade entre os conhecimentos de mundo do leitor, os saberes do texto e os objetivos do autor (KLEIMAN, 1989, p. 17).

Na mesma esteira de Kleiman (1989), Solé (1998, p. 23) define o ato de ler como “um processo pelo qual a linguagem escrita é vista tanto em sua forma como em seu conteúdo, e o leitor como criador de hipóteses e expectativas”. Nesse contexto, Grotta (2001, p. 134) defende que “a leitura só se configura como formativa quando ocorre uma relação íntima entre o texto e a subjetividade do leitor”, ou seja, quando uma experiência de leitura modifica a forma de ser e de pensar de um sujeito.

Kleiman (1989) considera que os conhecimentos prévios podem ser de três diferentes tipos: de mundo, linguístico e textual.

O conhecimento do mundo refere-se a todo conhecimento que, de forma sistemática ou não, adquirimos ao longo de nossa vida; o conhecimento linguístico define o conhecimento da língua materna já adquirido e está presente quando o leitor é capaz de decodificar e pronunciar adequadamente as palavras, quando conhece o vocabulário do texto e as regras que compõem a gramática de sua língua; já o conhecimento textual consiste no domínio sobre as características singulares de cada gênero discursivo: estrutura, organização e *layout*.

Vale ressaltar que cada um desses conhecimentos auxilia na compreensão do texto, permitindo ao leitor proficiente: entender uma figura de linguagem empregada pelo autor; perceber alguma inadequação das regras gramaticais que pode interferir na informação jornalística, como a ambiguidade; assim como realizar inferências, direcionar sua leitura e verificar a coerência dos argumentos com a proposta do autor, por exemplo. Nesse sentido, Kleiman (2002, p. 25) orienta que a

ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.

Em outra obra, Kleiman (1993, p. 51) explana que o

leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico) como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático), o gênero (conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado.

Diante disso, evidencia-se que uma aula de leitura que valoriza a participação ativa dos alunos pode, conforme o assunto proposto, ativar todo o seu conhecimento de mundo, isto é, não só o conhecimento adquirido na escola, mas também toda a bagagem obtida fora dela, proporcionando a eles um estímulo à leitura.

Nos últimos anos, após inúmeros estudos sobre cognição, passa a ser difundida uma perspectiva que é sociocognitiva, como explica Koch (2005). A leitura, nessa perspectiva, é vista como uma atividade complexa de construção de sentidos, na qual micro e macroestruturas discursivas se relacionam para acionar conhecimentos prévios e produzir inferências, antecipações e previsões relativas

aos enunciados concretos. Koch (2005) destaca que há um novo olhar para o leitor, pois o texto, nessa concepção, passa a ser visto como um evento de comunicação que é produto de determinado período histórico, de um contexto sociodiscursivo.

Na transposição da perspectiva cognitiva para a concepção sociocognitiva de leitura, alguns aspectos foram mantidos e ampliados, a saber: a decodificação, os conhecimentos prévios, as inferências. Segundo Koch (2005), para a produção de inferências, é necessário que o leitor parta do texto, mas, apoiado em seus saberes e conhecimentos prévios, construa novas representações.

Sabe-se que, na concepção sociocognitiva, considera-se que o leitor não só conhece o sistema linguístico e o processo de decodificação como também traz uma bagagem construída durante toda a sua vida: suas crenças, valores, relações com o outro, vivências, opiniões. Nesse contexto, assinala-se que a leitura permite a interação entre os indivíduos, aproximando-os de tal modo que sejam ativados seus conhecimentos prévios e produzidas inferências. É por essa razão que se fala de *sentidos* para o texto, no plural, a depender do leitor; e isso se justifica porque, na atividade de leitura, ativam-se: lugares sociais, experiências de vida, relações com o outro, valores socioculturais, conhecimentos textuais, entre outros (KOCH, 2005).

Observa-se que a concepção sociocognitiva é a mais ampla para a prática da leitura: ao ler um texto, o leitor já possui conhecimentos prévios para interagir com ele e construir o seu sentido. Assim, cada leitor, em interação com o texto e com o autor, atribuirá determinados sentidos ao que lê. Os conhecimentos que o constituem são elaborados a partir de cada uma de suas vivências e de cada conjunto de informações que recebe(u) em situações comunicativas diversas. Isso se deve ao fato de que cada situação comunicativa está inserida em um tipo de contexto informacional.

De acordo com Kleiman (2002), as inferências são produzidas no momento em que o leitor de fato assimila e agrega as informações à sua memória semântica, ou seja, quando, a partir da interação entre os saberes que traz e o que está disponível no texto, confere significação a este. Na visão de Mascuschi (2008, p. 248), “compreender é inferir”; logo, para que se considere um leitor como proficiente, é necessário que ele tenha a capacidade de inferir, para que, assim, a compreensão realmente ocorra. Koch e Elias (2010, p. 11) sintetizam que

[a] leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos



elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Posto isso, depreende-se que, desde o surgimento dos primeiros estudos acerca dos mecanismos de aquisição da leitura – seja a concepção de leitura como decodificação, seja a cognitiva ou a sociocognitiva –, todas as abordagens foram valiosas para chegar-se à noção que se faz presente na contemporaneidade.

Vale dizer que o processo de aquisição das competências leitoras, ao ser redimensionado, adapta-se aos pressupostos das transformações econômicas, sociais e tecnológicas que vêm acontecendo na sociedade (SILVA; ESPOSITO, 1990). A escola, como instituição socialmente responsável pelo ensino da leitura, tem discutido e desenvolvido diferentes propostas metodológicas que visam ao aperfeiçoamento da compreensão do texto. As diferentes formas adotadas para o ensino da leitura estão contidas, direta ou indiretamente, em determinada concepção de leitura e de leitor. Assim, é necessário refletir sobre o que se pensa sobre a leitura e seu ensino, especificamente no que tange à relação entre o texto e o leitor.

Diante do exposto, pode-se perceber que a leitura passa por um longo processo que vai desde a decodificação, passando pelo cognitivo do aluno, para depois chegar às suas construções pessoais e sociais, não se excluindo nenhuma das etapas, pois elas complementam-se. Esse caminho é necessário para que a leitura seja exercitada corretamente e cumpra sua vasta função social. Vasta porque ela é parte essencial da formação de uma consciência crítica, ou melhor, de alunos críticos e formadores de opinião, participativos no processo social.

### **1.3 Formação do leitor: relevância do professor como mediador**

Para se fundamentar as relações de mediação, partilha-se do pensamento de Vygotsky (1998). Para ele, as pessoas vivem rodeadas pelo outro, em um ambiente impregnado de cultura. Diante disso, ele defende que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência. Ou seja, o homem só se constrói homem na interação, na mediação.

Nesse sentido, cabe salientar a importância da interação docente-aluno para o estímulo à formação de alunos leitores. Os professores precisam refletir sobre sua prática em sala de aula, articulando sua formação com a relação pedagógico-

didática com os alunos e buscando entender como os atores do contexto escolar podem contribuir para a promoção do gosto pela leitura.

Não é uma tarefa muito fácil despertar no aluno a prática da leitura autônoma; o despertar dessa autonomia requer, muitas vezes, um professor criativo, o qual, por sua vez, precisa de uma formação básica sólida, bem como de uma prática adequada a seu contexto. Nesse cenário, é fundamental, para a formação do aluno leitor, que a competência leitora seja de responsabilidade não apenas do professor de Língua Portuguesa, mas de todos que consideram crucial o estímulo à aquisição e ao aperfeiçoamento dessa competência. E deve-se levar em conta, nesse caso, que o sentido da palavra *formação* abrange uma responsabilidade que é social.

O professor, como mediador do processo de leitura em sala de aula, procura compreender as possibilidades e as necessidades específicas de cada aluno, para, assim, tomar decisões sobre diferentes metodologias e recursos, sem desconsiderar o conhecimento prévio que cada um detém em relação à leitura. Conforme explica Smith (1999, p. 75),

[g]eralmente, quando não há compreensão do processo, faz-se necessário, à priori, uma contextualização das mudanças de paradigma acerca da leitura, que, de uma forma ou de outra, atingem as práticas pedagógicas, e, a partir daí, deve-se conceituar essas concepções e indicar os direcionamentos ligados à prática pedagógica.

É essencial destacar como as condições históricas, socioeconômicas e políticas alicerçam e dinamizam diferentes posicionamentos a esse respeito. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança é produto de instituições sociais e sistemas educacionais, como família, escola, igreja, que ajudam a construir seu próprio pensamento.

Desse modo, a primeira questão a ser formulada sobre as recentes mudanças de paradigma em relação à leitura é a razão de ocorrência dessas mudanças, considerando-se as estruturas sociais marcadas por diferentes tipos de desigualdades e, por isso mesmo, por contradições em diferentes níveis.

Numa relação dialética, a sociedade proporciona a “construção” de novos indivíduos por intermédio da leitura. A crença de que o conhecimento é um processo de construção daquele que aprende exige uma profunda revisão das concepções ingênuas que interpretam esse processo de maneira espontânea, como se fosse

possível os alunos aprenderem os conteúdos escolares simplesmente por estes serem expostos a eles.

Nesse contexto, enfatiza-se o papel da ação e reflexão do aluno no processo do conhecimento e defende-se a intervenção pedagógica, e não a omissão docente. Isso porque se julga que aquela postura permite que o professor identifique as condições de interpretação dos alunos em cada momento do processo de aquisição das competências leitoras e planeje adequadamente suas estratégias de intervenção.

Na ótica de Vygotsky (1998, p. 60), o “único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, nota-se aqui a relevância do papel do professor como mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Em outros termos, pode-se dizer que a mediação impulsiona a aprendizagem.

Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 1998, p. 98).

Os erros cometidos e/ou as dificuldades encontradas pelo aluno ao longo do processo devem ser assumidos como pistas importantes para avaliar e guiar a prática docente, no sentido de torná-la menos genérica e mais eficaz. Nesse sentido, o professor precisa, no cenário da sala de aula, atuar como agente mediador, explorando as relações que se estabelecem entre as estratégias do aluno e seus pares e aquelas de que ele próprio lança mão nas relações de ensino; deve, pois, possibilitar aos alunos a reflexão sobre suas próprias elaborações conceituais, e isso porque o processo de formação do conhecimento dá-se pelas interações sociais e é mediado por signos e símbolos. Assim, evidencia-se que o conceito de *mediação* é uma contribuição fundamental da teoria de Vygotsky, permeando as ações dos professores em sala de aula.

Essa posição requer que tomemos a leitura numa dimensão mais ampla e que, conseqüentemente, não nos preocupemos com o ensino de elementos não significativos desta, pois esse procedimento dificulta o acesso à significação. As atividades culturais são inseparáveis da formação do pensamento. Por isso, como disse Vygotsky (1998, p. 134), “nem letras, nem palavras, mas ensinar a língua escrita”. Ler não é simplesmente extrair informações da escrita, decodificá-la letra por letra, palavra por palavra. Mais do que isso, a atividade de ler implica

necessariamente compreensão, processo que ocorre quando os sentidos começam a ser, de fato, construídos. É importante, ainda, vislumbrar a possibilidade de superar a oposição entre o paradigma centrado no professor e o paradigma centrado no aluno, considerando a ação/interação/co-constituição de ambos na grande complexidade do processo de aquisição da competência leitora.

A figura do professor como modelo de leitor para seus alunos é uma das experiências mais significativas no processo de formação de futuros leitores. Logo, o professor, para alcançar a sensibilidade de seus alunos, deve, necessariamente, demonstrar-se leitor, transformando-se em um modelo para eles e explicitando seu prazer e entusiasmo pela leitura.

Nesse contexto, torna-se relevante elucidar o processo de formação de leitores proficientes bem como as interações atinentes à leitura e que são extremamente significativas no processo de aquisição das competências leitoras. Para tanto, centraremos nosso olhar nos sujeitos/leitores e em seus professores como mediadores das práticas discursivas de leitura.

A formação de leitores proficientes é apontada como um grande desafio para os professores no papel de mediadores. Os alunos apresentam inúmeras dificuldades para ler e compreender os textos, o que acarreta graves consequências para o processo de aprendizagem.

A queixa quanto às dificuldades que se encontram para promover a leitura em sala de aula é ainda mais grave, porque a escola tem o compromisso e a responsabilidade de formar cidadãos conscientes, que dominem e utilizem a leitura como um instrumento cultural e político. Assim, se a escola não está contribuindo para a formação de leitores proficientes, pode-se dizer que não está cumprindo uma de suas funções primordiais, que consiste no ensino da leitura. Primordial porque é por intermédio da leitura que as pessoas têm acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, buscam informações, ampliam sua visão de mundo e têm possibilidades de exercer a cidadania de maneira consciente e crítica.

Vislumbrando tais situações e cientes dos entraves para o ensino da leitura, pretendemos, neste trabalho, expor algumas reflexões sobre o processo de formação do leitor e abordar experiências com leitura que, em geral, cativam os alunos, contribuindo para que comecem a gostar de ler.

Durante o processo de formação leitora, o sujeito é perpassado e incentivado por diferentes estilos de leituras: cada aluno possui alguns fios condutores (gêneros

literários, temáticas e escritores) que o cativam mais que outros, que o instigam a ler em virtude de sua história de vida e de leitura, bem como de seus centros de interesse. Nesse cenário, cabe ao professor identificar e investigar os fios condutores de seus alunos (caminhos que a formação deles tem trilhado) para, então, enriquecê-los com outras leituras, ampliando seus referenciais quanto aos gêneros literários e temáticas abordadas e possibilitando que a leitura participe de sua formação e transforme seu modo de pensar sobre si mesmo e o mundo.

É preciso considerar que a formação leitora é um processo e, nesse sentido, tanto a do aluno quanto a do professor consistem em algo que está sempre em movimento, em constante construção e reconstrução. Mais especificamente, trata-se de algo forjado na interlocução, prática por meio da qual indivíduo e texto se transformam mutuamente (KOCH, 2000).

Dessa maneira, qualquer professor pode, por meio dos livros, textos que lê e leituras que indica para os alunos, elevar seu próprio nível de competência leitora, bem como seu gosto por essa prática. Ou seja, nenhum professor precisa ser *expert* em Literatura ou um leitor compulsivo para contribuir para a formação de seus alunos como leitores; todavia, é fundamental que pratique a leitura de maneira cativante para si e para seus alunos; isso porque o indivíduo se sente inserido ao passo que experiencia significados conferidos ao mundo por si mesmo e pelos outros (SILVA, 1991).

Posto isso, assinala-se que o professor que pretende assumir um papel ativo na formação de seus alunos como leitores não pode restringir-se a ensinar a ler o código; deve, pelo contrário, preocupar-se em apresentar-lhes o mundo da leitura, indicando livros e lendo para seus alunos.

Nessa perspectiva, salienta-se que a proposta deste trabalho é a de chamar atenção para a importância do professor como um facilitador das práticas positivas de leitura.

#### **1.4 Desafios pedagógicos**

Para que sejam delineados novos horizontes para a produção da leitura em sala de aula e constituídos sujeitos em leitores, fazem-se necessários novos desafios pedagógicos, os quais devem fortalecer a cultura de projetos de leitura,

conferindo a estes uma noção de tempo e espaço nitidamente marcada, bem como um ponto de chegada claro e antecipadamente definido.

As competências de leitura precisam ser dinamizadas pela escola desde as séries iniciais. Matos (2001) destaca algumas práticas pedagógicas relativas à produção da leitura; para ele, essas práticas devem pautar-se pela ação concreta de aportar os espaços de leitura, discussão e desenvolvimento da criticidade dos alunos para além das aulas de Português. Os professores, em geral, precisam desenvolver um trabalho eficiente com a leitura, o que deve ser feito por meio de projetos que privilegiem experiências interessantes e significativas para os alunos.

De acordo com Smith (1999), o ensino sistemático e as constantes avaliações pouco atingem a superfície da leitura. A questão, então, não deve ser: “qual método usar?”, mas “como devo decidir o que fazer agora?”, “quais são os critérios que devo estabelecer para a caracterização de um bom material textual?”. O interesse deve estar sempre naquilo que faz sentido para os alunos, algo que não pode ser antecipado por alguém que não os conheça.

Em linhas gerais, isso significa dizer que, no processo das relações de ensino em sala de aula, as práticas de leitura e de análise linguística não podem ser tomadas como atividades distantes, mas devem estar interligadas com a unidade textual como objeto de leitura. A reflexão linguística dá-se junto à leitura, concebida não como mecânica, mas, sim, como compreensão dos sentidos veiculados pelo texto. Nas palavras de Kleiman (2002), tal processo possibilita que se materializem significados e intenções dos integrantes do processo de leitura.

Vasconcelos (2000, p. 106), por sua vez, destaca a importância do planejamento do trabalho pedagógico com a leitura; para ele,

[o] trabalho planejado é importante e necessário porque evita a improvisação; ajuda a prever e superar dificuldades; contribui para a consecução dos objetivos e estabelecidos com economia de tempo e eficiência na ação, traz a prévia de como será desenvolvido o trabalho, caracterizando-se como algo que norteará as atividades de leitura, uma vez que o plano de ação envolve toda a estrutura da visita, inclusive os objetivos e a metodologia que será utilizada.

As estratégias utilizadas para a consecução do trabalho pedagógico visam a um melhor rendimento do trabalho com a leitura e, para cada público específico, é planejada uma ação que venha favorecer a interação e a aproximação entre ele e os

livros, numa ação conjunta em prol do acesso e da aquisição do conhecimento literário.

Freire (2011) considera que a leitura *da palavra* é precedida pela leitura *do mundo*, ou seja, a compreensão do texto dá-se a partir de uma leitura crítica que reconhece e analisa a relação entre o texto e o contexto. Por isso, ao se incentivar o gosto pela leitura, o objetivo maior é formar sujeitos capazes de compreender o mundo que os cerca através de um olhar crítico, um olhar que, sensibilizado pela grandeza das palavras, seja capaz de levá-los a refletir.

Assim, este trabalho busca identificar e promover práticas de leitura dinâmicas que possibilitem ao aluno ser o sujeito ativo, participativo e autônomo do seu processo de aprendizagem.

### **1.5 Sequência didática para a leitura de contos fantásticos**

Nesta pesquisa, lançou-se mão das sequências didáticas em virtude de sua importância e necessidade para o desenvolvimento do trabalho com leitura. Isso porque elas pressupõem a elaboração e a sistematização de um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si e planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. Essa organização possibilita o domínio sobre o gênero discursivo em análise, propiciando, assim, que o aluno-cidadão faça uso da língua nas mais variadas situações sociais e tenha disponíveis instrumentos eficazes para melhorar sua capacidade de leitura (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A sequência didática constitui-se numa preciosa fonte de informação para o professor acompanhar os alunos e orientá-los a ler, uma vez que nela se exploram diversos exemplares de um mesmo gênero. No caso, para o ensino do gênero discursivo conto fantástico, partiu-se das informações que o aprendiz já detinha para, então, aprimorar, acrescentar e proporcionar uma análise de caráter pessoal e crítico, permitindo que, dessa forma, ele passasse a dominar pouco a pouco as características, sendo capaz de formular conhecimentos e produzir o gênero estudado.

Nesta pesquisa, procura-se seguir as sugestões para a leitura do gênero discursivo conto fantástico do projeto Observatório da Educação/Unitau, coordenado por Lopes-Rossi entre 2011 e 2015, assim como a sequência didática elaborada pela pesquisadora e descrita no quadro 3, mais à frente. O quadro 1, por sua vez,

apresenta os procedimentos para projetos de leitura na perspectiva sustentada pelo projeto Observatório da Educação.

Quadro 1: Procedimentos para a leitura de contos fantásticos

<b>Primeiro procedimento de leitura</b>
Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e comentários sobre o conto fantástico
<b>Segundo procedimento de leitura</b>
Leitura global, rápida (dos elementos mais destacados) para apropriação das características típicas do gênero discursivo
<b>Terceiro procedimento de leitura</b>
Leitura completa com os objetivos de leitura
<b>Quarto procedimento de leitura</b>
Posicionamento crítico do aluno

Fonte: material do projeto Observatório da Educação/Unitau (LOPES-ROSSI, 2011-2015).

Esses procedimentos são a base da sequência didática de leitura de contos fantásticos proposta pelo projeto Observatório. A referida sequência encontra-se reproduzida a seguir, no quadro 2.

Quadro 2: Sequência didática para a leitura de contos fantásticos

	<b>1.º Procedimento de leitura</b>
<p><b>Ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero conto fantástico:</b></p> <p>a) O que quer dizer “fantástico”?</p> <p>b) O que será que caracteriza um conto como fantástico? (Pode-se lembrar de filmes com elementos fantásticos)</p> <p>c) Com que propósito comunicativo/objetivo um autor escreve um conto fantástico?</p> <p>d) Por que será que as pessoas gostam de ler contos fantásticos?</p> <p>e) Quais os temas possíveis abordados pelo conto fantástico?</p> <p><b>Nível de compreensão esperado:</b> conhecimentos básicos sobre o gênero.</p>	<p>Conhecimentos desejáveis para não confundir conto fantástico com conto maravilhoso: CONTO FANTÁSTICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Situação inicial com personagens vivendo uma vida comum.</li> <li>Na maior parte dos contos, o narrador participa das ações descritas.</li> <li>Interferência de um acontecimento estranho, fora do comum, aparentemente sobrenatural, que não se aplica à realidade palpável.</li> <li>Hesitação das personagens e do leitor decorrente do diálogo inconcluso entre o racional e o não racional (aparentemente sobrenatural); o conto não esclarece se se trata de ilusão, produto da imaginação, ou de verdade regida por leis desconhecidas.</li> <li>O leitor se identifica com o personagem, admite o mistério, entretanto, se debate com ele. Será possível? Será sonho? Será imaginação? Será delírio do personagem por causa de sua doença? Haverá uma explicação racional para esses acontecimentos?</li> <li>O leitor não perde a noção da realidade, por isso os acontecimentos estranhos, fora do comum, aparentemente sobrenaturais lhe causam surpresa e dúvida.</li> <li>Certos acontecimentos vão criando um conflito no conto; a hesitação entre o real e o não real (fantástico) aumenta; o leitor sente que algo grave, trágico, fantástico está para acontecer.</li> <li>Há um momento de maior tensão na história – o clímax.</li> <li>O desfecho da história se dá por algum acontecimento fantástico ou pela confirmação do elemento fantástico</li> </ul>





- a) Que trechos ou palavras contribuem para o clima ou momentos de tensão da história?
- b) O conflito se resolveu? De que maneira?
- c) No texto, o que significa a palavra...? (Se houver palavras difíceis que mereçam ser exploradas).

**Nível de compreensão esperado:** Compreensão básica da narrativa; inferências com certa complexidade.

apresentado no início.

Esse desfecho não pode ser explicado pelas leis naturais que conhecemos, mas, na maioria das vezes, ou para muitas pessoas, pode parecer um fenômeno possível. Quem sabe? Será? A dúvida permanecerá com o leitor.

- Alguns exemplos de acontecimentos fantásticos: viagem no tempo; pessoas transformando-se em animais ou objetos, libertando-se da força da gravidade, tornando-se invisíveis, mudando de tamanho, interferindo nos fenômenos naturais; seres não conhecidos no mundo real; animais em atitudes não naturais; vida e morte ou vida após morte se interpenetrando.
- O sobrenatural nutre o fantástico, mas o medo não é um elemento obrigatório no conto fantástico.
- Em resumo: conforme Todorov (2006): na literatura fantástica o narrador da história e o leitor hesitam em face de um acontecimento.  
Há conto fantástico: 1) por si só (pelo deleite de uma situação estranha, meio atordoante); 2) por ironia (para criticar aspectos do comportamento humano) e/ou como metáfora da vida, representando desafios, proibições, medos, preconceito, situações de humilhação e repressão.

## 2.º Procedimento

Leitura global, rápida (dos elementos mais destacados) de um conto fantástico selecionado pelo professor e objetivo para a primeira leitura completa.

a) Pelo título e pela ilustração (se houver), é possível saber qual é o assunto desse conto?

b) Quem é o autor? Já o conhecemos?

Leia o conto para descobrir o que aconteceu de fantástico.

**Nível de compreensão esperado:** mínimo; levantamento de hipóteses e curiosidades sobre a história.

## 3.º Procedimento

Estabelecimento de objetivos para leitura completa do conto.

i) Perguntas para respostas por escrito:

a) O que aconteceu de

Elementos constitutivos do conto fantástico a serem compreendidos (localizados ou inferidos):

- situação inicial dos

	<p>estranho, inusitado, fora do comum, aparentemente sobrenatural que perturbou a normalidade da vida das personagens?</p> <p>b) Que acontecimentos se sucederam e criaram um conflito na história?</p> <p>c) Qual foi o momento de maior tensão da história?</p> <p>d) Há trechos ou palavras que contribuem para o clima ou momentos de tensão da história?</p> <p>e) Se houver, quais são?</p> <p>f) O conflito se resolveu? De que maneira?</p> <p>g) Será possível acontecer isso?</p> <p><b>Nível de compreensão esperado:</b> compreensão básica da narrativa; inferências com certa complexidade.</p>	<p>personagens (vida comum em harmonia);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interferência do elemento fantástico no cotidiano das personagens;</li> <li>• surgimento de um conflito no conto;</li> <li>• momento de maior tensão da história;</li> <li>• desfecho da história;</li> <li>• escolhas linguísticas que contribuem para o clima da história.</li> </ul>
<b>4.º Procedimento</b>		
	<p>Posicionamento crítico do leitor:</p> <p>a) Você gostou da história? Por quê?</p> <p>b) Conhece histórias (contos, filmes, fatos relatados por conhecidos) que têm alguma semelhança com esse conto?</p> <p>c) O conto pode ser entendido como uma crítica a comportamentos humanos ou como metáfora de desafios, proibições, medos que as pessoas enfrentam?</p> <p><b>Nível de compreensão esperado:</b> inferências sobre a qualidade do texto e o tratamento das informações, de acordo com as características do gênero; estabelecimento de relações dialógicas com outros textos, filmes, desenhos animados, histórias já ouvidas...</p>	

Fonte: material do projeto Observatório da Educação/Unitau adaptado de Fonseca (2012).

Neste trabalho, a sequência didática sobre leitura foi planejada para se desenrolar em doze encontros de duas horas de duração cada um. O trabalho foi iniciado com o diagnóstico dos conhecimentos prévios acerca do gênero conto fantástico trazidos pelos alunos. Esclareceram-se, também, as situações sociais em que esses textos são produzidos, com que finalidade, quem são os leitores e em que suporte é encontrado.

A etapa seguinte foi apresentar ao aluno três modelos do gênero discursivo conto fantástico, a saber: “O gato preto” e “O retrato oval”, de Edgar Allan Poe, Solfieri, de Álvares de Azevedo, assim como uma leitura diferenciada do filme Drácula de Bram Stoker, de Francis Ford Coppola.

Na sequência, expuseram-se aos alunos as sequências de leitura, o plano de estudo do gênero e o objetivo da proposta de cada um dos encontros. Tudo isso foi

registrado de forma que os alunos pudessem acompanhar o avanço do trabalho, sabendo exatamente em que momento se encontrava o passo seguinte que deveriam executar e aonde iriam chegar. Todo o processo podia ser consultado e acompanhado pelos alunos, pois as atividades realizadas eram expostas na sala de leitura da unidade escolar.

Após a etapa do diagnóstico e da apresentação do projeto de leitura, os alunos passaram à etapa da leitura inicial dos contos, que tinha por objetivo revelar o que já sabiam acerca do gênero. Essa etapa também permite que o professor avalie e planeje as intervenções a serem feitas para que o aluno chegue ao fim da sequência didática com o maior domínio possível sobre o gênero estudado e que contribua de forma significativa para a efetivação da leitura como uma prática social, do dia a dia, tornando-se assim um hábito.

O detalhamento da sequência didática encontra-se mais à frente, no quadro 3 desta pesquisa-ação.

## **1.6 O conto**

O conto é uma narrativa curta, ficcional, linear ou não, que não objetiva aprofundar as características psicológicas das personagens. Ele apresenta uma estrutura mais fechada que um romance ou uma novela, pois, diferentemente do que ocorre nestes, no conto, apenas uma história é desenvolvida, um único clímax. Conforme Ferreira (2008, p. 17), o conto é um “texto, portanto, conciso e breve que busca, na ‘economia’ das palavras, denunciar a condição de rapidez a que se encontra submetido”.

Segundo Magalhães Júnior (1972), o conto é a mais remota forma de expressão da literatura de ficção, a mais generalizada e usada antes mesmo da linguagem escrita. Alguns pesquisadores relatam que esse gênero discursivo, em sua forma oral, iniciou-se na Grécia Antiga, com Partênio de Niceia. Para Faria (2010, p. 23), o gênero designa “histórias e narrações tradicionais que existem desde os tempos mais remotos”, contadas de forma oral e passadas de geração em geração, tendo como seus maiores representantes os Irmãos Grimm.

Quanto à sua composição, no conto há a presença de narrador, personagens, ponto de vista, enredo, espaço, tempo, clímax e desfecho, o que constitui os elementos estruturantes desse gênero discursivo.

Vale ressaltar que a definição de conto não é tão simplista ou possível de ser detalhada. Todavia, na perspectiva de Gotlib (2003), esse detalhamento (ou especificação) é necessário para possibilitar às gerações futuras sua continuidade.

O escritor literário Julio Cortázar procede aos seguintes comentários sobre o gênero discursivo em pauta:

Mas, se não possuímos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido nosso tempo, pois um conto, em última instância, se desloca no plano humano em que a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me permitem o termo; e o resultado desta batalha é o próprio conto, uma síntese viva e ao mesmo tempo uma vida sintetizada, algo como o tremor de água dentro de um cristal, a fugacidade numa permanência (CORTÁZAR, 1974 apud GOTLIB, 2003, p. 10).

Ainda na perspectiva de Faria (2010, p. 24), o conto pode ser dividido em:

- a) situação inicial – situação de equilíbrio ou que gere um problema;
- b) desenvolvimento – do equilíbrio passa-se ao desequilíbrio e surge um conflito. É parte em que se concentram as tentativas de solução da narrativa, com ou sem a ajuda de pessoas e com ou sem a presença do fantástico;
- c) desenlace/desfecho – pode ser feliz ou não. Caso seja, diz-se que houve a recuperação do equilíbrio, caso contrário, esse equilíbrio não é recuperado.

A autora também apresenta elementos importantes para a compreensão da narrativa quando aponta para a sua dinâmica, elementos esses que são chamados pela estudiosa de sequências, cenas e cortes da narrativa. São momentos que permitem o real entendimento desta, constituindo sua coesão e coerência. Segundo ela, como se desenvolve no tempo, toda narrativa “se divide em momentos-chave no fluir das ações” (FARIA, 2010, p. 35), ou seja, as cenas compõem a sequência dessa narrativa.

Logo, o trabalho com o gênero discursivo conto proporcionou ao aluno do Ensino Médio o despertar de um maior interesse pela leitura. Primeiro, por se tratar de textos curtos, o que, para a iniciação leitora, obtém mais facilmente a aceitação e a compreensão por parte dos discentes. Segundo, por serem histórias que envolvem, em sua grande maioria, ação, aventura, mistério – temas bem ao gosto do público jovem.

## 1.7 O conto fantástico

Antes de iniciar o detalhamento do que vem a ser conto fantástico, destaca-se que esta pesquisa adota o termo *fantástico* por considerar a sua abordagem mais apropriada para o gênero discursivo em questão. Contudo, vale lembrar que alguns autores preferem o termo *realismo mágico* para nomear o mesmo gênero.

Nessa perspectiva, partilha-se da mesma concepção de Rodrigues (1988), que considera o termo *realismo mágico* impróprio para a literatura, porque a magia é uma forma de interferir na realidade. Na visão dessa autora, o termo *fantástico* refere-se ao que é criado pela imaginação, o que não existe em um *realismo mágico*.

Na mesma linha, o dicionário Houaiss (HOUAISS, 2012, [n. p.]) esclarece que o termo *fantástico* pode significar: “1. aquilo que só existe na imaginação; 2. caráter caprichoso, extravagante. 3. o fora do comum, o extraordinário, prodigioso; 4. o que não tem nenhuma veracidade, falso, inventado”.

Por meio da pesquisa, foi possível compreender que o gênero discursivo conto fantástico não é recente e que sempre esteve presente nas mais diversas modalidades textuais existentes, como na crônica e no romance. Essa constatação também pode ser observada em Rodrigues (1998, p. 14), quando afirma que “a mais antiga forma de narrativa é a fantástica”.

A partir do século XX, o fantástico incorporou-se ao meio ficcional. Nessa época, o Brasil vivia um período marcado por repressão política, perseguições, prisões e censura. Em meio a esse clima, importantes figuras, como Murilo Rubião e José J. Veiga, denunciaram, em suas obras, toda essa realidade opressiva.

Nesse contexto, o homem vê-se obrigado a buscar novas formas de perceber a realidade, ou melhor, de reinventá-la, de libertar-se, criando uma segunda dimensão imaginária como forma de fuga do real, o que gera um cenário propício à inserção do gênero discursivo conto fantástico.

Todorov (2008a, p. 31) define que o “fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, em face de um acontecimento aparentemente sobrenatural”, ou seja, o fantástico ocorre no instante em que alguma personagem da narrativa questiona se o fato/acontecimento narrado é real ou não, possível ou não.

Ainda segundo Todorov (2008a, p. 38-39), há três condições para que de fato ocorra o fantástico:

Primeiro, é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. A seguir, esta hesitação pode ser igualmente experimentada por uma personagem; desta forma o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, torna-se um dos temas da obra; no caso de uma leitura ingênua, o leitor real se identifica com a personagem. Enfim, é importante que o leitor adote uma certa atitude para com o texto: ele recusará tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação poética.

Logo, o fantástico é estruturado pela causalidade, pela hesitação, pela materialidade dos desejos, dos sonhos humanos. Não obstante, ele só existe quando comparado a uma realidade presente. Na obra literária, é construído a partir da junção de temas específicos – dentre os quais se destacam os ligados a fenômenos irracionais – e de um modo particular de se organizar a narrativa.

A concepção de fantástico defendida por Todorov (2008a) mostra que o gênero é bastante híbrido e divide uma fronteira tênue com outros dois: o conto maravilhoso e o conto estranho. Mais do que isso, essa definição afirma-se pela entrada em cena de um elemento extratextual, o leitor; mais especificamente, pelo modo como este se comporta ante as estratégias de construção do texto fantástico e também pela forma como ele o aceita.

Para Todorov (2008a), no conto estranho, os acontecimentos aproximam-se da realidade, porque cada fato é definido e explicado por meio de parâmetros naturais e científicos, constituintes da realidade humana em certo tempo e espaço. Já no conto maravilhoso, fatos e acontecimentos narrados ocorrem em um mundo imaginário e impossível para a realidade humana, realidade sempre balizada no tempo e no espaço de sua definição.

Este estudo, no caso, detém-se a uma terceira definição: a concebida por Todorov (2008a) para o conto fantástico, que está relacionado com dois mundos, o real e o sobrenatural, sob a perspectiva da realidade humana.

Para Rodrigues (1998, p. 15), o fantástico é estruturado pela causalidade mágica e pela magia; abrange situações/acontecimentos que não poderiam ocorrer na realidade, mas que se criam a partir desta. Ainda segundo a autora, há uma relação no mecanismo que dá forma ao fantástico, ou seja, há procedimentos que explicam o gênero discursivo, os quais podem ser: uma viagem no tempo, pessoas com poderes, o duplo, a indefinição entre realidade/sonho e o inanimado/animado.

A diferença entre o fantástico e as outras formas de narrativa é a hesitação, pois toda obra não realista pode ser fantástica. Logo, dependendo da época, existe a ocorrência de vários fantásticos, que são oriundos de uma liberdade literária.

Conforme sintetiza Held (1980, p. 25),

a narração fantástica reúne, materializa e traduz todo um mundo de desejos: compartilhar da vida animal, libertar-se da gravidade, tornar-se invisível, mudar de tamanho [...] o conto fantástico como realização dos grandes sonhos humanos, sonhos frequentemente tomados pela ciência.

Assim, o conto fantástico é responsável por criar uma realidade imaginária – cuja essência reside em sonhos – a partir de uma realidade existente. Todavia, não se pode esquecer que mesmo esta realidade existente é construída pelo leitor, pois depende das leituras anteriores, das experiências vividas e dos valores adquiridos em suas caminha como leitor e como sujeito.

A opção pelo conto fantástico justifica-se pela preferência dos alunos participantes do projeto de leitura por esse gênero discursivo. Sua escolha objetiva motivar a leitura de textos e torná-la uma prática do dia a dia.

## **1.8 A importância da literatura para a formação de leitores**

A depender da perspectiva que se adota, o mesmo objeto pode ser concebido de maneiras diversas. A literatura não foge à regra.

Muitos conceitos foram e são formulados através dos tempos, mas nenhum abarca todas as possibilidades, pois cada época e cada teórico fundamentam-se em uma determinada forma de conhecimento da vida, da arte, da palavra, dos valores do mundo e da condição humana. Desse modo, não seria suficiente dizer que a literatura é a expressão mais completa do homem, que é a arte da palavra, ou que é o conjunto das grandes obras, notáveis por sua forma ou expressão literária, porque isso não esgota a conceituação do termo, uma vez que ele abrange uma série de considerações.

Na visão de Bordini e Aguiar (1993, p. 19), “ler é encontrar-se consigo mesmo, dialogar baixinho com o autor, imaginar mundos possíveis, criar uma vida nova, só nossa”. Por isso, quanto mais literário for o texto, mais prazer ele pode causar. Para Cosson (2006), a literatura só cumprirá seu papel primordial de humanizadora quando as escolas não mais a distorcerem; assim, para que a

falência do ensino do texto literário seja evitada, a escola – lugar privilegiado em que deverão ser lançadas as bases aos alunos – deve fazer da leitura literária uma prática efetiva.

Nesse sentido, é dever precípua da escola elaborar estratégias de leitura para o trabalho com os discentes, estratégias que favoreçam e ampliem o prazer de ler, que proporcionem o contato com os gêneros discursivos, a fim de que os alunos produzam inferências, critiquem e deem significados às suas leituras. Isso porque

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p. 59 apud GERALDI, 1985, p. 91).

Na concepção de Coelho (2000), a escola precisa dividir o estudo da literatura em dois momentos:

- 1) estudos programados – sala de aula, bibliotecas para pesquisa, etc.;
- 2) atividades livres – sala de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc.

Para a autora, são essas duas atividades integradas que potencializam a assimilação das informações e do conhecimento, pois, assim, a literatura é observada em toda atividade social que o homem pratica. Segundo Todorov (2008b, p. 54), “a linguagem fornece ao homem tanto a sua configuração abstrata quanto sua matéria perceptível, é ao mesmo tempo mediadora e mediatizada”.

A verdade é que a escolha de um gênero discursivo – assim como as leituras como fonte de prazer, de uma escolha pessoal do aluno/leitor – depende dos conhecimentos prévios do leitor e de sua formação como ser social. De acordo com Coelho (2000), por exemplo, alguns autores defendem a literatura realista; já outros acreditam que são as fantasias que encantam e atendem às necessidades dos leitores.

Ressalta-se que há autores que, a fim de proporcionar uma explicação didática daquilo que se define como leitura literária, elaboram uma divisão teórica, como, por exemplo:



- 1) Martins (2006), que divide a leitura em três níveis: o sensorial, ligado aos sentidos; o emocional, que desperta a fantasia; e o racional, ligado ao plano intelectual;
- 2) Poslaniec e Houyel (2000 apud FARIA, 2010), que classificam a leitura como: leitura comprometida, ligada à leitura emotiva do leitor; leitura aprofundada, feita por um leitor experiente, que vai além das emoções; e leitura literária, que permite que o leitor vá além do sentido imediato do texto.

Na visão de Faria (2010, p. 19), “[t]ornar-se leitor de literatura é um vaivém constante entre realidade e ficção que permite avaliar o mundo, se situar nele”. Em outros termos, a experiência literária permite ao aluno conhecer a sua própria vida a partir das experiências do outro, reconstruindo e ressignificando as vivências.

As relações que se estabelecem entre o sujeito-leitor e o texto podem gerar experiências estéticas, visuais, apreciações e fruições. Mas, para que isso ocorra, é necessário que o educador atue como facilitador desse encontro, possibilitando o contato sensível dos alunos com os mais variados gêneros discursivos, para que, de fato, a leitura aconteça.

## **CAPÍTULO 2**

### **O CONTEXTO DA PESQUISA**

O objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia que foi empregada para desenvolver o projeto de leitura. Para tanto, o capítulo foi dividido da seguinte maneira: a) descrição da escola; b) descrição dos sujeitos de pesquisa; c) descrição da professora-pesquisadora; d) a pesquisa-ação; e) descrição geral da pesquisa; e f) descrição dos encontros.

#### **2.1 Descrição da escola**

A escola em que foi realizada a pesquisa pertence à rede pública do Estado de São Paulo; ela está situada em um município do interior do estado e oferece o Ensino Médio nos períodos: matutino, vespertino e noturno. À época da pesquisa, contava com 431 alunos e 26 professores, funcionando nos períodos diurno e noturno.

Quanto ao ambiente pedagógico, o prédio escolar é composto por dez salas de aula, uma sala para a direção, uma secretaria, uma sala para os professores, uma sala de leitura, uma sala de informática, uma sala de vídeo, uma sala do grêmio, banheiros masculino e feminino para os alunos, saleta para o projeto rádio, pátio e quadra cobertos. Possui recursos físicos e pedagógicos tais como: laboratório de informática com 23 computadores com acesso à Internet, aparelho de DVD, Datashow, dois notebooks, aparelhos de som, materiais didáticos e administrativos.

A escola atende a uma clientela, em certa medida, heterogênea no quesito socioeconômico; em geral, grande parte da comunidade escolar apresenta um padrão econômico, social e cultural muito humilde. Os recursos humanos disponíveis estão de acordo com o módulo da escola, formado pelos núcleos de direção, técnico-pedagógico, técnico-administrativo, operacional e docente.

De acordo com a proposta pedagógica da escola, a análise do desempenho dos alunos e os diferentes tipos de registros e instrumentos de avaliação (internas e externas) devem priorizar a apropriação de habilidades e competências leitoras e

escritoras ao longo do processo. É preciso, também, respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, considerar seus avanços significativos e diagnosticar suas dificuldades para, então, corrigir os rumos e as ações, de forma a melhorar as habilidades ainda não contempladas pelos discentes. E, ainda, informar os pais e/ou responsáveis do rendimento e da frequência dos seus filhos, assim como prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento.

A escola em questão tem como metas imediatas as seguintes ações:

- ministrar uma educação de qualidade, a fim de que o aluno possa desenvolver seu potencial humano, cognitivo e emocional, além de respeito nas relações interpessoais;
- valorizar as disciplinas como áreas do conhecimento;
- melhorar os resultados dos alunos nas avaliações externas como Saesp, Saeb e Prova Brasil;
- melhorar a participação dos alunos na conservação e preservação do prédio e dos materiais didático-pedagógicos;
- priorizar o desenvolvimento das habilidades leitoras, escritoras e de cálculo e incentivar o hábito da leitura;
- incentivar o protagonismo juvenil;
- dialogar com os pais e/ou responsáveis pelos alunos, informá-los sobre a rotina da escola, os eventos, trabalhos, provas, bem como os avanços e dificuldades de seus filhos. Ouvir os pais, pois estes são também norteadores para o sucesso do trabalho escolar.

É importante frisar que, para a realização da pesquisa-ação, foi enviado aos pais e/ou responsáveis um termo de consentimento livre e esclarecido. Mediante esse documento, os pais autorizaram a participação dos filhos, de forma que puderam concordar ou não em participar da pesquisa. Também foi solicitado aos alunos maiores de 18 anos que preenchessem um termo de assentimento.

## **2.2 Descrição dos sujeitos de pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram trinta alunos do 3.º ano do Ensino Médio, com idade entre 16 e 18 anos. Todos participaram do processo de pesquisa-ação de

acordo com os termos de consentimento e assentimento assinados pelos pais e por eles mesmos.

Os alunos já faziam parte do quadro escolar desde o 1.º ano do Ensino Médio, a maior parte, apresentava rendimento insatisfatório no que diz respeito à leitura. São alunos que, em sua maioria, só leem quando estão no ambiente escolar, ou seja, que não têm o hábito regular de leitura.

Como os alunos que participaram da pesquisa-ação já estudavam na escola desde o 1.º ano do Ensino Médio e foram alunos da professora-pesquisadora desde a sua entrada na mesma, algumas de suas condições e comportamentos já eram conhecidos, por exemplo: a) eles, em sua maioria, ainda eram muito imaturos e, por isso, dispersos durante as aulas; b) a maioria apresentava histórico de dificuldade em Português; c) grande parte já chegava com ideias como “ler é chato”, “escrever é difícil”, “não entendo essa matéria, professora”; d) em geral, apresentavam muita dificuldade nas atividades relacionadas à leitura. Tal quadro evidenciou uma necessidade precípua de realização desta pesquisa.

Para o início da pesquisa-ação, houve a necessidade de elaborar um levantamento das leituras realizadas pelos alunos do 3.º A no ano de 2016, o que foi possível com a colaboração da professora da sala de leitura, que quantificou os gêneros discursivos lidos pelos alunos por categoria. Esse levantamento teve como intuito averiguar quais os gêneros discursivos que mais contribuíram para a formação do jovem leitor. Constatando-se o que pode ser observado na tabela 1:

Tabela 1: Quantidade de livros retirados pelos alunos por categoria discursiva

<b>Categoria discursiva</b>	<b>Quantidade de livros retirados pelos alunos</b>
Comédia	9
Conto Fantástico	43
Crônica	15
Romance	24

Fonte: sala de leitura da escola em que a pesquisa foi realizada (2015).

Após essa análise, optou-se pela escolha do gênero discursivo conto fantástico, buscando-se, assim, práticas educacionais de leitura na escola que não fossem um mero exercício escolar, mas, pelo contrário, uma prática linguística relevante do ponto de vista sociocognitivo – e isso, sobretudo para os alunos que,

embora não dominassem certas habilidades para a leitura desse gênero discursivo, eram leitores de gêneros que diziam respeito às suas vivências sociais extramuros escolares. Ou seja, oferecer suporte para eles avançarem como leitores.

Dos trinta alunos que participaram do projeto de pesquisa, 22 participaram assiduamente em todas as etapas, desde a avaliação diagnóstica até a produção final. Oito alunos, devido ao excesso de faltas, não foram incluídos na análise qualitativa do corpus da pesquisa, composto pelas respostas dos três questionários, pelos registros das falas espontâneas dos alunos e pelas anotações da pesquisadora.

### **2.3 Descrição da professora-pesquisadora**

A professora-pesquisadora é graduada em Letras e Semiótica pela Universidade Gama Filho – UGF (2003), do Rio de Janeiro, pós-graduada em Língua Portuguesa pela Universidade de Campinas – Unicamp (2009) e graduada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté – Unitau (2014); também é mestranda em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. É professora efetiva de Língua Portuguesa da rede estadual desde 2006. Entre os anos de 2011 e 2015, atuou como supervisora bolsista do subprojeto de Letras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com universidades brasileiras, entre as quais a Universidade de Taubaté.

Em sua prática docente tem buscado desenvolver o letramento literário e a proficiência dos alunos em produção textual. Nesse sentido, seu principal objetivo é propiciar que eles aperfeiçoem o uso da linguagem em instâncias públicas e privadas, assumindo a palavra para produzir textos – tanto orais como escritos – e sabendo valer-se dela para melhorar a qualidade de suas relações pessoais e sociais.

### **2.4 A pesquisa-ação**

A abordagem metodológica é a pesquisa-ação, por acreditar que o conhecimento pode ser assimilado e reelaborado, em um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão. Segundo Franco (2005), esse tipo de pesquisa originou-se

dos trabalhos desenvolvidos em 1946 por Kurt Lewin. Inicialmente, sua pesquisa tinha por finalidade a mudança de hábitos alimentares, tendo sido aplicada no pós-guerra. Somente na década de 1980, Lewin voltou sua atenção para o campo da Educação e a melhoria da prática educacional (FRANCO, 2005).

Para Tripp (2005), existe uma grande dificuldade em se definir *pesquisa-ação*, o que se deve a dois fatores: primeiro, porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la; segundo, porque é um processo natural que se apresenta em vários aspectos e de maneiras distintas para diferentes aplicações.

O mesmo autor também afirma que a pesquisa-ação é uma estratégia para o aperfeiçoamento de professores e pesquisadores, é uma forma de eles aprimorarem o ensino em decorrência do aprendizado dos alunos. Essa tendência está amparada nos conceitos de Thiollent (2005), cujos estudos visam contribuir para o esclarecimento e a solução de um problema educacional, a fim de que ocorra uma tomada de consciência e os objetivos sejam traçados e, dessa forma, produzidos, transformados e aprimorados novos conhecimentos.

Moita Lopes (1996, p. 89) explica que, nesse tipo de pesquisa, o docente passa a “assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática”. É preciso que o pesquisador não só seja um captador de dados, mas que, sobretudo, faça parte do processo de pesquisa, analisando a sua prática e as contribuições que o projeto trouxe para os alunos e para si mesmo.

Conforme o mesmo autor (1996, p. 90), a pesquisa-ação presente quando se compreende a interação entre aluno e professor como “geradora de aprendizagem”. Franco (2005, p. 485), por sua vez, considera que, se “alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que a pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática”. É sob essa perspectiva que este estudo foi desenvolvido.

Ainda no tocante à pesquisa-ação, Tripp (2005, p. 447) define-a como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Assim, a pesquisa-ação é um processo de aprimoramento que não pode acontecer sob uma prática rotineira, uma vez que visa romper com métodos incompletos. Elliot (1998) pondera que a colaboração e a negociação caracterizam a forma inicial da pesquisa-ação.

Posto isso, cumpre esclarecer alguns passos percorridos por este trabalho: inicialmente, identificou-se e analisou-se o gênero discursivo pelo qual o aluno mais se interessava; depois, caracterizou-se o problema e procedeu-se ao seu estudo, buscando-se definir e planejar as possíveis intervenções e ações a serem executadas; a fim de se programar uma melhora objetivada, monitoraram-se e descreveram-se os efeitos da ação; finalmente, analisaram-se os resultados e os impactos da ação praticada.

O intuito desta pesquisa é analisar globalmente o gênero discursivo conto fantástico e verificar o aprendizado da leitura na Educação Básica. Nesse sentido, o que se pretendeu foi intervir pedagogicamente com um projeto de leitura como alternativa para um ensino ativo, considerando não só os resultados qualitativos observados durante a pesquisa-ação por meio dos questionários, respostas espontâneas dos alunos e observações da professora-pesquisadora, mas, também, a melhoria da proficiência leitora, as interações proporcionadas, o fator motivacional dos alunos e a figura do professor como pesquisador nesse processo.

Para tanto, a pesquisa-ação é um procedimento útil conforme evidenciam os autores citados e, sendo assim, pode motivar o professor a reformular sua prática, baseando-se em abordagens científicas e com soluções mais imediatas para possíveis implicações que demandem urgência com é o caso das ações pedagógicas que objetivem a efetivação da leitura como ferramenta de inclusão e ascensão social.

Não acreditamos que existe alguém capaz de mudar o Brasil, mas achamos que há um lugar que pode fazer isso: a escola. Ela é uma usina de transformação, um verdadeiro útero social, em que as crianças e jovens na idade da descoberta se encontram diariamente com seus professores e juntos contam com a oportunidade de passar o mundo a limpo. (BODANZKY E BOLOGNESI, 2014, p.7).

Assim, cabe à escola, como espaço privilegiado para a formação de leitores, promover práticas leitoras prazerosas, libertárias e instigantes, para que, de fato, obtenham-se melhores resultados educacionais no que tange às avaliações externas e à diminuição das desigualdades sociais.

## **2.5 Descrição geral da pesquisa**

Para a realização deste trabalho, seguiram-se alguns procedimentos: 1) obtenção de autorização da Secretaria de Educação; 2) obtenção de autorização da escola; 3) obtenção de consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa da Unitaú; 4) envio aos pais e/ou responsáveis do termo de consentimento livre e esclarecido; 5) envio aos pais e/ou responsáveis do termo de assentimento.

A proposta do trabalho teve como intenção ampliar as habilidades de leitura dos alunos pela concepção sociocognitiva, que é aquela que, como visto na fundamentação teórica, por meio do ensino de estratégias de leitura, possibilita que o leitor acione seus conhecimentos prévios e produza inferências para interpretar o texto, interagindo com este e com o autor.

Na sequência dos procedimentos descritos acima, o primeiro passo para o início da pesquisa foi solicitar à professora da sala de leitura da unidade escolar o registro dos livros retirados pelos alunos do 3.º ano A do Ensino Médio, no ano de 2016. Objetivava-se, com isso, identificar quais gêneros discursivos mais chamavam atenção desses jovens leitores. Após a coleta e a análise dos dados, constatou-se que o gênero conto fantástico fora o mais procurado pelos alunos, como visto na tabela 1.

Na prática, percebeu-se que as atividades de leitura tornavam-se mais difíceis quando a tarefa colocava em foco o texto, uma vez que os alunos apenas decodificavam o código linguístico, mas não o compreendiam. Desse modo, não chegavam à produção de inferências textuais, ou seja, não relacionavam seus conhecimentos prévios com o que liam e tinham dificuldades em estabelecer relações entre as partes e o todo do texto lido; conseqüentemente, não cumpriam a proposta da tarefa.

A partir dessas observações, constatou-se que grande parte dos alunos não conseguira construir as habilidades de leitura adequadas à sua faixa etária e série. Nesse contexto, este estudo procede a uma intervenção pedagógica que visa contribuir qualitativamente para a apreensão da leitura, mais especificamente, para que o aluno decodifique, interprete, entenda e critique os textos do gênero discursivo conto fantástico.

Para o desenvolvimento do trabalho, foram selecionados os contos fantásticos *O gato preto* e *O retrato oval*, ambos de Edgar Allan Poe (POE, 1981, 1993), *Solfieri*, de Álvares de Azevedo (AZEVEDO, 1942), e o filme *Drácula de Bram Stoker*, de Francis Ford Coppola (DRÁCULA, 1992).



A escolha dos contos justifica-se pelo interesse dos sujeitos da pesquisa, conforme explicitado na tabela 1, da página 40 e também pelo fato de a maioria destes não conhecer os contos propostos, conforme pesquisa realizada oralmente em sala de aula.

Em relação ao filme, a escolha justifica-se por ser um clássico, diferenciando-se dos filmes do mesmo gênero mais atuais, no que se refere à caracterização das personagens, figurino, fotografia, tempo e espaço, e, também, por contemplar todos os elementos estruturantes do conto fantástico.

O material necessário para a pesquisa sobre o gênero conto fantástico foi composto: dos livros onde se encontravam os contos *O gato preto* e *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe, e *Solfieri*, de Álvares de Azevedo; textos xerocopiados dos contos mencionados; aparelho de DVD e Datashow. Fez-se uso, também, da sala de vídeo para a reprodução do filme *Drácula de Bram Stoker*.

Colheram-se os dados por meio das respostas dos três questionários, pelos registros das falas espontâneas dos alunos e pelas anotações da pesquisadora sobre os comentários dos discentes em relação às atividades de leitura.

A seguir, no quadro 3, detalha-se a sequência didática elaborada para o projeto de leitura.

Quadro 3: Proposta de trabalho com o gênero discursivo conto fantástico

<b>Datas e quantidades de aulas</b>	<b>Ações desenvolvidas</b>
1.º encontro: 23/08/2016 2 horas-aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Apresentação da pesquisa aos alunos.</li> <li>✚ Dinâmica de sensibilização: caixa de histórias fantásticas com a finalidade de averiguar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero discursivo conto.</li> <li>✚ Questionário 1, que aborda os procedimentos de leitura no que tange: aos conhecimentos prévios, à leitura global, à leitura completa, aos objetivos de leitura e à leitura crítica.</li> </ul>
2.º encontro: 25/08/2016 2 horas-aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Exposição oral realizada pela professora sobre os elementos que compõem o conto fantástico, a saber: situação inicial, ponto culminante, hesitação, desequilíbrio, tema, equilíbrio, caracterização das personagens, ambiente, tempo, espaço e elementos fantásticos.</li> <li>✚ Leitura das imagens do conto fantástico <i>O gato preto</i>, de Edgar Allan Poe, realizada pela professora e pelos alunos. A finalidade é a leitura global e detalhada para ativar os conhecimentos prévios dos alunos.</li> </ul>
3.º encontro: 29/08/2016 2 horas-aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Leitura do conto <i>O gato preto</i>, de Edgar Allan Poe, com a finalidade de realizar uma leitura global, detalhada.</li> <li>✚ Exposição e explicação dos elementos fantásticos presentes no conto <i>O gato preto</i>, de Edgar Allan Poe.</li> </ul>
4.º encontro: 01/09/2016 2 horas-aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Dinâmica musical fantástica: a partir da trilha sonora do filme <i>Drácula de Bram Stoker</i>, de Francis Ford Coppola, analisa-se a produção de inferências pelos alunos, trabalhando-se com a leitura da composição musical.</li> </ul>
5.º encontro: 06/09/2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Contextualização da história de Drácula a fim de perceber o</li> </ul>

2 horas-aula	<p>nível de compreensão da turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Exibição do filme <i>Drácula de Bram Stoker</i>, de Francis Ford Coppola.</li> </ul>
6.º encontro: 08/09/2016 2 horas-aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Exibição do filme <i>Drácula de Bram Stoker</i>, de Francis Ford Coppola.</li> <li>✚ Explicação sobre os elementos do fantástico presente no filme.</li> <li>✚ Leitura global e detalhada da narrativa presente no filme.</li> <li>✚ Perguntas orais sobre os elementos estruturantes do conto fantástico presentes no filme.</li> </ul>
7.º encontro: 13/09/2016 2 horas-aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Apresentação da imagem do escritor Álvares de Azevedo com a finalidade de ativar os conhecimentos prévios dos leitores e as inferências;</li> <li>✚ Pergunta oral;</li> <li>✚ Leitura detalhada e crítica do Conto <i>Solfieri</i>, de Álvares de Azevedo.</li> </ul>
8.º encontro: 15/09/2016 2 horas-aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Apresentação dos elementos fantásticos presentes na narrativa (o sonho, a hesitação, o mistério) e a estrutura do conto (a situação inicial, a interferência dos elementos fantásticos, o surgimento do conflito, o momento de maior tensão e o desfecho).</li> <li>✚ Leitura silenciosa do conto <i>O retrato oval</i>, de Edgar Allan Poe.</li> <li>✚ Perguntas orais sobre os elementos fantásticos e a estrutura do conto.</li> <li>✚ Questionário 2- Produção de inferências</li> </ul>
9.º encontro: 20/09/2016 2 horas-aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Debate sobre os elementos fantásticos e a estrutura do conto, enfatizando-se a hesitação e o conflito presentes em <i>O retrato oval</i>, conto de Edgar Allan Poe.</li> <li>✚ A professora pede aos alunos que criem um novo título para a narrativa.</li> <li>✚ A partir de imagens selecionadas e trazidas pela professora à sala, os alunos, oralmente, criam uma nova história, construindo os elementos e a estrutura do conto fantástico.</li> <li>✚ Conversa: a professora conversa com os alunos sobre o escritor Edgar Allan Poe, sua vida, obra e contexto de produção.</li> <li>✚ Atividade individual: definir qual a estrutura da narrativa, o universo das personagens, a hesitação, o contexto fictício e a causalidade fantástica.</li> <li>✚ Correção oral feita pela pesquisadora com a participação dos alunos.</li> </ul>
10.º encontro: 22/09/2016 2 horas-aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Análise dos elementos que compõem os contos fantásticos e o filme apresentados aos alunos..</li> <li>✚ Retomada dos conhecimentos prévios, da leitura global, da leitura detalhada, da leitura crítica e da produção de inferências para a efetivação de uma leitura proficiente.</li> </ul>
11.º encontro: 26/09/2016 2 horas-aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Dinâmica dos cinco sentidos fantásticos.</li> <li>✚ Apresentação de <i>slides</i> com imagens das atividades realizadas na pesquisa, com o objetivo de mostrar a importância da execução do projeto de leitura, no qual se prioriza a leitura por ser ela crucial para a inserção em inúmeras práticas sociais.</li> </ul>
12.º encontro: 28/09/2016 2 horas-aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Questionário 3: a leitura crítica dos contos fantásticos. Os alunos devem posicionar-se de maneira crítica, diante de perguntas que objetivam analisar seu nível de entendimento sobre o gênero discursivo conto fantástico e os níveis de leitura para a formação proficiente.</li> <li>✚ Agradecimentos aos sujeitos de pesquisa pela participação no projeto.</li> </ul>

Fonte: da autora (2017).

Ainda sobre a proposta de trabalho reproduzida acima, para os objetivos desta pesquisa, foi importante destacar a organização textual do conto fantástico, com ênfase em seus elementos estruturantes; isso porque o entendimento desses elementos garante a compreensão mínima do gênero, a partir da qual é possível produzir inferências e chegar à compreensão crítica.

A seguinte seção apresenta os procedimentos, a sequência didática de base, a dinâmica e as atividades orais e escritas desenvolvidas no projeto de leitura, o qual busca mostrar as estratégias de leitura para a formação de leitores autônomos, críticos.

## **2.6 Descrição dos encontros**

### **2.6.1 Primeiro encontro**

No dia 23 de agosto de 2016, em sala de aula, iniciou-se o projeto com o detalhamento de suas etapas aos alunos. Nesse momento, foram apresentados o número de encontros e de dinâmicas a serem desenvolvidas ao longo do projeto de leitura.

A maioria dos encontros ocorreu na sala de leitura, que foi ambientada com cortinas escuras, sons de tempestades, ventanias, miados, uivos e portas se abrindo, bem como objetos que lembravam troncos retorcidos, com o objetivo de criar uma atmosfera de identificação com as ambientações retratadas nos contos fantásticos e no filme que seria exibido durante o projeto de leitura, instigando os alunos ao próximo passo do trabalho.

O propósito foi contribuir para a formação do leitor crítico. Desse leitor, espera-se, conforme Solé (1998), que processe, critique, contradiga e avalie a informação que tem diante de si, que atribua sentido e significado ao que lê.

Após essa explicação, iniciou-se o projeto de leitura com a realização da dinâmica- Caixa de objetos fantásticos. Vale explicar que dentro da mesma havia objetos de plástico com o formato de dragão, morcego, lua, casa e outros.

Para a dinâmica, utilizou-se a trilha sonora do filme *Drácula de Bram Stoker a qual* consistia em barulhos estranhos e reproduzida em um aparelho de som a fim de chamar atenção dos alunos, aguçar seus conhecimentos prévios e permitir a produção de inferências para as atividades propostas.

Nesse ínterim, a pesquisadora solicitou aos trinta alunos que se sentassem em roda para a realização de uma atividade. Nela, todos deveriam retirar um objeto do interior da caixa de histórias fantásticas. Foi explicado que esses objetos deveriam aparecer na história a ser construída. Então, foi iniciada a história. Todos os alunos, subsequentemente, executaram o mesmo procedimento, um após o outro, de maneira que todos os objetos coletados na caixa foram inseridos no contexto da atividade.

O objetivo foi criar uma história com os objetos recolhidos da caixa. Essa história deveria apresentar início, meio e fim e contemplar os objetos retirados do interior da caixa.

Sobre a construção da história, é relevante destacar dois aspectos: o primeiro refere-se à iniciativa do aluno – todos participaram ativamente e demonstraram bastante interesse; o segundo está relacionado à imaginação, coesão e coerência – como era o primeiro encontro do projeto de leitura, foi necessário que a pesquisadora, por três vezes desse continuidade à narrativa, pois alguns alunos não conseguiram concluir a atividade proposta.

Ao fim da atividade lúdica, percebeu-se que a leitura e a comunicação tinham-se mostrado divertidas e prazerosas, já que, passadas às duas horas destinadas à tarefa, os alunos, em sua maioria, ainda desejavam continuar com a história.

No que diz respeito às etapas da sequência didática para a leitura de contos fantásticos – etapas essas descritas no quadro 1 desta pesquisa-ação – salienta-se que os primeiros procedimentos de leitura devem contemplar a ativação do conhecimento prévio sobre o gênero discursivo em pauta e a identificação do que os alunos conhecem sobre seus elementos estruturantes.

Então, ainda no primeiro encontro do projeto de leitura, logo após a conclusão da dinâmica de sensibilização *Caixa de histórias Fantásticas*, iniciou-se uma intervenção da professora-pesquisadora sobre o que seria o gênero discursivo conto com o objetivo de que os alunos discorressem brevemente sobre o que já conhecem. Para tal averiguação, valeu-se da sequência de perguntas exposta a seguir, as quais foram respondidas por escrito, no questionário 1 desta pesquisa:

- a) O que é um conto fantástico?
- b) Quem escreve contos fantásticos?
- c) Com que propósito? Qual o propósito comunicativo do conto fantástico?
- d) Com base em que informações o conto fantástico é produzido?

- e) Você jê leu algum conto? Em caso afirmativo, quais contos?
- f) Como os contos fantásticos são publicados? Por quem? E por qual razão?
- g) Quem lê contos fantásticos? Por que os lê?

É importante verificar que a intenção primeira deste questionário foi averiguar os conhecimentos dos alunos no que subsume o gênero discursivo conto fantástico sem intervenção da pesquisadora, isto é, quais os conhecimentos prévios desse grupo de alunos.

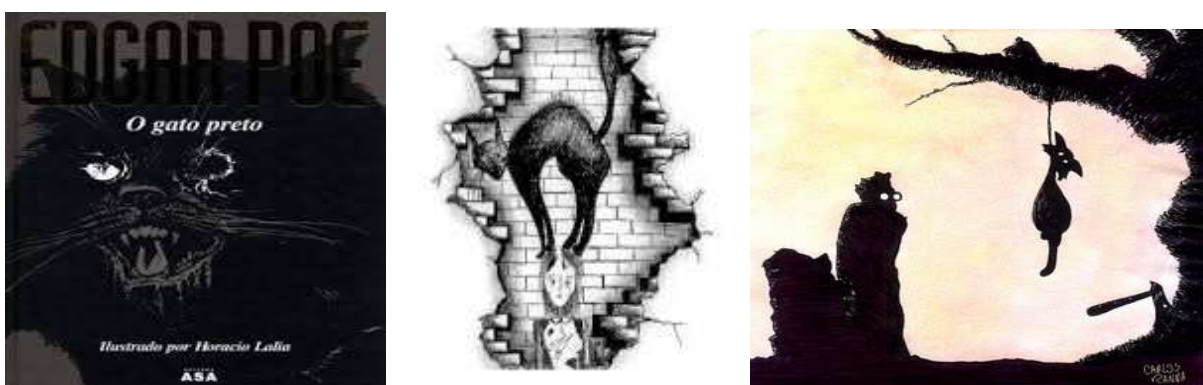
Essas perguntas objetivaram despertar os alunos para os aspectos básicos das condições de produção e circulação do gênero discursivo conto fantástico, pois Conforme Lopes-Rossi (2005, p.3) observa-se que o professor de Língua Portuguesa que trabalha a leitura a partir do conceito bakhtiniano de *gênero* precisa enfatizar o contexto sócio--histórico de produção e circulação dos textos. Isso porque “toda produção linguística deve ser entendida como uma forma de ação social situada sócio—historicamente”.

Disso depreende-se que estabelecer relações entre e a produção e a circulação do gênero conto fantástico na sociedade e os conhecimentos prévios do aluno é fundamental para que ele entenda a importância da compreensão do gênero em estudo.

### 2.6.2 Segundo encontro

No segundo encontro, ocorrido no dia 25 de agosto, realizou-se a leitura de três imagens do conto *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, com o objetivo de os alunos se apropriarem das características típicas desse gênero discursivo. As imagens trabalhadas estão reproduzidas a seguir, na figura 1.

Figura 1: Imagens que dialogam com o conto fantástico *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, expostas aos alunos para a verificação de seus conhecimentos prévios.



Iniciou-se a aula com uma conversa sobre as imagens, isto é, o texto não verbal. Depois, solicitou-se aos alunos que procedessem a uma leitura global das mesmas, com vistas à ativação de seus conhecimentos prévios e à elaboração de hipóteses de leitura. Isso porque, segundo Lopes-Rossi (2005), a leitura global possibilita que o leitor identifique e reflita sobre os elementos que compõem o gênero discursivo, tais como: título, texto, imagem, tamanho das letras ou qualquer outra característica que chame atenção.

As imagens foram entregues impressas aos alunos para que eles observassem os detalhes e estabelecessem uma associação entre esses textos, o título do conto e o próprio conto que ainda seria lido na íntegra. O propósito foi o de verificar seus conhecimentos prévios acerca do gênero discursivo conto fantástico, a partir da leitura global feita por eles dos textos verbo-visuais supracitados (cf. figura 1), visto que a professora pesquisadora já havia explicado esses conceitos.

Antes de terminar a aula, a turma, dividida em duplas, respondeu oralmente às seguintes questões:

a) Ao observar o título, é possível saber qual o assunto desse conto?

As respostas dos alunos às duas perguntas foram comentadas oralmente pela pesquisadora, em conjunto com a turma e com a participação dos presentes.

Seguem transcritas abaixo as respostas mais recorrentes:

- 1) *“Bem terá um gato que sofre, pois ele é enforcado e está sem um olho.”*
- 2) *“Acredito que no final a mulher morrer dentro de uma parede junto com o gato.”*
- 3) *“Haverá um homem muito ruim que não gosta de gato, é um psicopata.”*
- 4) *“Acho que o gato é o vilão da história, porque ele, o gato, perturbou tanto o homem que o mesmo o matou.”*

Vale destacar que a análise e discussão das respostas orais serão detalhadas no capítulo 3 desta pesquisa.

### **2.6.3 Terceiro encontro**

No dia 29 de agosto de 2016, deu-se início ao terceiro procedimento de leitura, a leitura completa do conto fantástico *O gato preto*, de Edgar Allan Poe.

Sobre esse encontro, é significativo pontuar que, antes mesmo do início do horário do projeto de leitura, quando a pesquisadora ainda se encontrava na sala dos professores, um grupo de alunos pediu à inspetora que chamasse a professora-pesquisadora para saber qual seria a aula de leitura daquele dia, o que a turma teria de surpresa. Dessa postura, depreendeu-se que, não obstante o pouco tempo de projeto, o nível de motivação e satisfação dos alunos já era substancial.

O terceiro encontro objetivou verificar se os alunos tinham aprendido as características do gênero discursivo conto fantástico e aprofundar a compreensão sobre este. As atividades ocorreram de maneira espontânea e tranquila, ou seja, os sujeitos de pesquisa cumpriram todas elas por iniciativa própria e de forma sistemática, não tendo havido, portanto, perda de tempo com indisciplina ou falta de interesse.

Nesse estágio, foi solicitado aos alunos que lessem o texto silenciosamente a fim de responderem às seguintes perguntas orais:

- a) Quais as personagens do conto e suas características?
- b) Qual o elemento inusitado presente na narrativa?
- c) Qual o conflito do conto?
- d) Qual o momento de maior tensão na narrativa?
- e) O conflito resolveu-se? Como?
- f) Sua percepção sobre a história confirmou-se?

Após a atividade, observou-se, pelas respostas dos alunos, ter havido entendimento das características do conto, como evidenciam as respostas reproduzidas a seguir, as quais serão analisadas no capítulo 3:

- 1) *“No conto, as personagens são o homem, que faz maldades com os gatos. Ele não tem nome. Né? Dois gatos pretos, a esposa da personagem principal e a polícia.”*
- 2) *“Elementos inusitados são a mudança de temperamento da personagem principal, a aparência semelhante do segundo gato com Plutão e o miado do gato dias após ser emparedado com a esposa da personagem principal.”*
- 3) *“O conflito é a personagem matar o Plutão e a sua esposa, e o clímax é, justamente, a personagem principal matar e emparedar sua esposa.”*

- 4) *“O conflito só foi resolvido quando a polícia encontra o corpo da mulher emparedada. Gostei muito desse conto, porque nunca pensei que esse seria o final. Jamais pensaria em emparedar e retornar com o gato fazendo um miado assustador.”*

A partir do terceiro encontro, foi constatada a identificação da faixa etária dos sujeitos de pesquisa com o gênero conto fantástico. A turma, no geral, mostrou-se motivada e respondeu às expectativas iniciais da pesquisadora, que pretendia, justamente, trabalhar com um gênero discursivo que despertasse o interesse e chamasse atenção para a existência de quatro procedimentos de leitura: o acionamento de conhecimentos prévios, a leitura global, a leitura detalhada e a leitura crítica. Nesse sentido, também era sua intenção abordar a relação existente entre leitura, escola e cidadania.

A reprodução do conto trabalhado consta dos anexos desta pesquisa (ANEXO A).

#### **2.6.4 Quarto encontro**

O quarto encontro do projeto de leitura ocorreu no dia 1.º de setembro de 2016. Nesse momento, foi iniciada a atividade de Dinâmica musical fantástica para sensibilização e estímulo dos alunos.

Ao entrarem na sala, eles observaram que ela estava ambientada de forma diferente. Não havia quase nenhuma luz em seu interior, o ar estava gélido em razão de o ar-condicionado estar ligado, havia, também, troncos retorcidos, réplicas de morcegos penduradas no teto, a figura do gato preto e, ao fundo, uma trilha sonora com barulhos de miados, ventos, portas que se abriam, o que pretendia reportá-los ao fantástico.

Dentre os comentários espontâneos, destacam-se os seguintes, os quais resumem as reações da turma:

- 1) *“Ler com todos os detalhes fazendo sentido é muito bom.”*
- 2) *“Realmente, agora eu não posso faltar à escola, porque estou gostando de aprender, e entendendo o que leio.”*



- 3) *“Pensei que fosse só mais um projeto chato, mas percebo agora que não é só para passar o tempo e sair de sala. Eu estou aprendendo sobre o conto fantástico.”*
- 4) *“Nunca pensei que ler uma história que não tem nada a ver com a realidade fosse tão bom. Estou começando a gostar de ler.”*

Foi explicado aos alunos que eles ouviriam quatro faixas da trilha sonora do filme *Drácula de Bram Stoker* com o objetivo de, ao término de cada uma, desenharem um objeto ou uma pessoa que ilustrasse a sensação que sentiram. Foi também solicitado que escrevessem uma palavra que definisse o sentimento que a melodia despertara neles. O propósito da atividade era que, a partir da audição da trilha sonora do filme *Drácula de Bram Stoker*, de Coppola, os alunos produzissem inferências. Ressalta-se que, para cada faixa sonora, o aluno dispunha do tempo máximo de cinco minutos para a conclusão da atividade.

Com a dinâmica, os alunos demonstraram sentir-se acolhidos e interessados em ouvir e aprender sobre a importância do projeto de leitura. Cabe informar que essa dinâmica foi desenvolvida antes da apresentação do filme citado.

É notável que a realidade presente tem afastando cada vez mais os alunos do ato de ler. Isso porque o fácil acesso a computadores, videogames e programas televisivos e o acesso restrito à leitura no núcleo familiar, bem como a ausência de incentivos para tanto, têm sido responsável pelo reduzido interesse pela leitura e, por conseguinte, pelas dificuldades marcantes que a maioria demonstra na escola: vocabulário precário, reduzido e informal, dificuldade de compreensão, etc. Apesar disso, mesmo com a pequena carga horária dedicada ao projeto, esta pesquisadora pôde observar o interesse, a motivação, a compreensão do gênero discursivo e a produção de inferências por parte dos alunos.

Nesse sentido, entende-se, como exposto no capítulo 1, que é dever da instituição de ensino, dos professores e da equipe pedagógica propiciar aos alunos momentos que possam despertar neles o gosto pela leitura e a consciência sobre a importância de se adquirir esse hábito. Isso porque o aluno precisa perceber que a leitura é um instrumento-chave para o alcance das competências necessárias a uma vida de qualidade, produtiva e com realizações pessoais e profissionais.

Nesse momento do projeto, notou-se que alguns alunos haviam alcançado um nível de leitura mais crítico, como se pode observar nas respostas anteriormente

transcritas. Em termos mais precisos, eles não procediam mais a uma leitura puramente mecânica; pelo contrário, passaram a apreender das leituras significados pessoais, pois suas experiências do mundo passaram a colaborar com a construção do mundo interior do leitor. Como diz Lajolo (2004, p. 7):

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Em outras palavras, é por meio da leitura de mundo, de suas experiências de vida que o aluno leitor pode criar e recriar mundos imaginários. A consciência disso pode, progressivamente, despertá-lo para a prática da leitura e ensiná-lo a ver através das letras.

### **2.6.5 Quinto e sexto encontros**

Nos dias 06 e 08 de setembro de 2016, propôs-se a leitura do filme *Drácula de Bram Stoker*, de Francis Ford Coppola. A atividade foi bem interessante, pois a narrativa do filme passava-se em um contexto histórico que os alunos desconheciam: a invasão da Península Ibérica pelos turcos otomanos, que lhe impuseram sua religião e língua, contexto esse que foi o ponto de partida para a criação da história de Drácula. O conhecimento do contexto seria relevante para a compreensão do longa-metragem, por isso, antes da exibição, optou-se por explicá-lo.

Iniciou-se a aula explicando um pouco sobre a história de Vlad Tepes III, que inspirara a criação do vampiro Drácula. Para chamar atenção e contribuir para a produção de inferências e de uma leitura crítica, a pesquisadora vestiu-se com roupas pretas e maquiou seu rosto de forma que ficasse pálido. A sala foi deixada com pouca luminosidade e com o ar-condicionado ligado no máximo para a ambientação da Transilvânia, local de residência da personagem Drácula.

Então, foi reproduzido um CD que descrevia a seguinte história sobre Vlad Tepes III, o verdadeiro conde Drácula: nasceu na Transilvânia, no ano de 1431, na cidade de Sighisoara. Inventou o apelido *Dracul*, que significava filho daquele que pertencia à Ordem do Dragão. Mas, como em romeno *Dracul* quer dizer Satanás, quando o povo descobriu as atrocidades cometidas por Vlad, mudou seu nome de

“filho do Dragão” para “filho do Demônio”. O conde ficou famoso por ter empalado mais de trinta mil pessoas. Nessa altura, foi necessário explicar o termo *empalar*, que, por se tratar de tortura, chamou muita atenção dos alunos. Diz-se que, nos anos de 1930, numa busca ao túmulo de Drácula, no Mosteiro de Snagov, Romênia, foram encontrados só ossos de animais. *O verdadeiro conde Drácula estaria vivo?* Após essa pergunta, houve um silêncio total, pois os alunos pareciam descobrir algo inédito sobre a personagem Drácula.

De maneira sucinta, seguem alguns comentário espontâneos dos alunos anotados pela professora:

- 1) *“Nunca pensei que uma história real, do Vlad Tepes, pudesse dar origem ao Drácula.”*
- 2) *“Nossa, muito interessante saber quem realmente foi o Drácula.”*
- 3) *“É muito importante ter esse esclarecimento sobre a personagem do filme para que eu entenda de fato a mensagem da história.”*
- 4) *“Estou muito interessada em assistir ao filme, porque pensei que fosse mais uma história de vampiro, mas, agora que sei um pouco da personagem, espero entender melhor.”*

Na sequência, resume-se a história narrada pelo filme *Drácula de Bram Stoker*, de Francis Ford Coppola.

*Drácula de Bram Stoker* foi dirigido por Francis Ford Coppola e produzido por este, Fred Fuchs e Charles Mulvehill, em 1992, com duração de 127 min. O roteirista James V. Hart procurou ser o mais fiel possível ao romance de Bram Stoker.

*O filme inicia-se com Drácula jurando defender a Cruz, em referência às Cruzadas, o que já situa o futuro vampiro “ao lado do bem”. Com a invasão dos turcos, Drácula (Gary Oldman) lidera um exército para combater os inimigos da cristandade, deixando a esposa, Elisabeta (Winona Ryder), em segurança em seu castelo.*

*Depois de uma sangrenta batalha, o conde sai vitorioso e retorna ao lar, ansioso por encontrar a jovem, mas ela está morta. Isso porque, para se vingarem da derrota, os turcos encaminham às mãos de Elisabeta uma carta que lhe informa que Drácula havia morrido em batalha, o que era mentira. Tomada pela dor, ela salta*

da torre do castelo para o rio Princesa. Assim, sua alma é condenada e não pode ser recebida no Paraíso.

Diante disso, Drácula revolta-se contra sua fé. O nobre jura vingar a morte da amada através dos séculos, retirando sua força do sangue. É sangue que jorra da cruz de pedra que ele atinge com um golpe de espada, dos anjos e das velas da capela onde a cena se passa. Ele enche uma taça com esse sangue e diz: “O sangue é a vida, e ele será meu”. Ao beber da taça, dá início à maldição – ser um vampiro e viver à procura de sangue humano. Observa-se que o prólogo de Drácula de Bram Stoker já constitui uma pequena tragédia fantástica.

Cem anos após a morte de Elisabeta, sua esposa, Drácula descobre que ela reencarnara em Mina, noiva de Jonathan, o qual acaba de chegar ao castelo do conde. Nesse momento, o rumo da história modifica-se. Drácula aprisiona seu visitante e parte para Londres de navio.

Chegando a Londres, ao fazer um passeio, Drácula encontra Mina pela primeira vez. Ao contemplá-la, ele profere as seguintes palavras: “Olhe para mim. Olhe-me, agora”, e Mina, misteriosamente, atendendo à sua ordem de uma forma inconsciente, olha para o conde. Ainda nessa passagem da narrativa fílmica, Drácula tem a oportunidade de transformar Mina em um vampiro, mas, ciente da vida medíocre a que ela seria submetida, andando pelas noites à procura de sangue humano, ele não consegue.

Drácula e Mina iniciam um romance, mas, ao receber uma carta de Jonathan, seu noivo, Mina parte para Romênia, o que deixa o conde desconsolado. No fim da narrativa, há uma perseguição em que Drácula é atingido por Jonathan com uma espada, no coração. O conde, mesmo ferido, com uma aparência monstruosa, consegue entrar no castelo, acompanhado por Mina, que ameaça os outros com uma espingarda. Mina beija o vampiro, sem se importar com sua aparência. Na mesma capela onde a maldição teve início, Drácula encontra a redenção. A cruz, ferida quatrocentos anos antes, reconstitui-se diante de Mina. As velas acendem-se, e o conde volta à forma humana. “Dê-me paz”, ele diz à jovem, que termina a execução, atravessando-o com a espada que Jonathan havia cravado em seu coração e cortando sua cabeça, único jeito de matar a criatura. Depois disso, Mina olha para o teto e vê as figuras de Elisabeta e Drácula pintadas na abóbada.

Antes da exibição do filme, foram feitas, oralmente, as seguintes perguntas:

a) Quais os elementos fantásticos presentes na narrativa?

- b) Quais os elementos fantásticos presentes tanto no filme quanto no conto *O gato preto*?
- c) Você acha que alguém poderia apaixonar-se por uma pessoa com aspectos monstruosos como o conde Drácula?
- d) O texto possibilitou alguma reflexão sobre o comportamento das pessoas em nossa sociedade?

Segue a transcrição das respostas, algumas em partes, por estas já conterem a essência da resposta dada:

- 1) *“Os elementos fantásticos no texto e no filme são: as personagens, o tempo, o espaço, as partes da narrativa [...]”.*
- 2) *“Tanto no conto como no filme, a maioria dos acontecimentos ocorre à noite, as personagens são misteriosas [...]”.*
- 3) *“Acredito que seria difícil à primeira vista alguém se apaixonar por alguém como o Drácula, porque ele é feio e dá medo, mas, caso convivesse, acho que poderia se apaixonar por ele, sim [...]”.*
- 4) *“Gostei demais do final, porque o filme trouxe para a gente reflexões acerca da vida. Será que todo mundo é sempre ruim ou sempre bom? Será que sempre agimos da mesma maneira? E o mais importante, precisamos gostar de alguém que nos deixe feliz.”*

Essas respostas exigem que se pense na responsabilidade dos professores pela formação de um aluno-cidadão crítico e consciente. Como afirma Pietri (2009), é necessário questionar o trabalho do professor, para que ele veja a sua responsabilidade na formação crítica do aluno, futuro cidadão.

Por fim, vale dizer que essas atividades foram muito enriquecedoras, pois contribuíram para a compreensão das características do gênero discursivo conto fantástico, bem como para a formação leitora dos alunos.

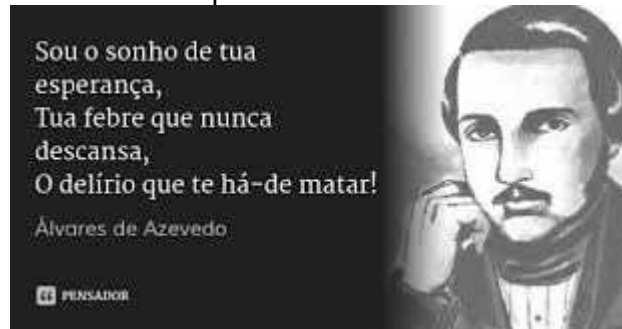
As ilustrações do filme constam dos anexos desta pesquisa (ANEXO B).

### **2.6.6 Sétimo encontro**

No dia 13 de setembro de 2016, trabalhou-se o conto *Solfieri*, de Álvares de Azevedo, publicado em 1855.

Antes da leitura integral do conto, para que acionassem seus conhecimentos prévios, levantassem hipóteses e produzissem inferências, foi mostrada aos alunos uma ilustração do escritor Álvares de Azevedo acompanhada de um de seus versos, conforme reproduzido a seguir, na figura 2:

Figura 2: Ilustração do escritor Álvares de Azevedo acompanhada de um de seus versos



Exposto o texto verbo-visual, propôs-se a seguinte pergunta oral:

a) Qual a percepção que você tem sobre o escritor Álvares de Azevedo?

Transcrevem-se, na sequência, algumas respostas dos alunos:

- 1) *“Ele foi uma pessoa triste, pois ele escreve sobre morrer e tem uma fisionomia triste.”*
- 2) *“Ele queria morrer, parece cansado.”*
- 3) *“Acho que na época em que ele viveu as exigências sociais para as pessoas serem estudiosas e arrumarem-se bem fizeram-no pensar em se matar.”*
- 4) *“Ele parece uma pessoa bem triste, mas que escreve bem para a sua idade, pois eu sei que ele morreu com 21 anos devido à vida que levou.”*

A partir dessas colocações, discutiu-se sobre o preconceito ainda existente contra etnia, posição social e aparência das pessoas. Também se aproveitou o momento para explicar a biografia de Álvares de Azevedo e o contexto de sua produção.

Após a observação e o debate sobre o texto misto exposto, optou-se pela leitura detalhada do conto *Solfieri*, de Álvares de Azevedo. Para melhor desenvolvimento da atividade, a leitura foi efetuada parágrafo por parágrafo; mais especificamente, cada aluno, seguindo a sequência da chamada, lia um parágrafo

em voz alta; em seguida, a turma expunha seus entendimentos sobre o trecho lido, construindo uma leitura crítica do conto.

Ainda com a finalidade de averiguar o grau de compreensão de leitura dos alunos, foi solicitado, que eles fizessem por escrito a interpretação do conto *Solfieri*, de Álvares de Azevedo.

Relatam-se, na sequência, as interpretações mais recorrentes sobre *Solfieri*.

- 1) *“Solfieri foge da realidade, do normal e relata as lembranças terríveis do passado da personagem. O cara é muito maluco, faz sexo com um cadáver e não satisfeito a enterra embaixo de sua cama. Nem acreditei quando a mulher, já morta, mas não morta acordou. Tomei um susto. Fico até agora me perguntando se Solfieri estava bêbado e inventou ou se a história de fato aconteceu.”*
- 2) *“O conto é fantástico e ambientado na Itália, mais especificamente em Roma, tem preferência pela noite e com toda certeza há elementos que questionam a realidade presente. Não gostei da história, é assustadora e meio maluca.”*
- 3) *“Eu entendi que a personagem Solfieri é atraída até o cemitério pela figura de uma mulher pálida e passados alguns dias, encontra esta jovem, pela qual se apaixonou morta no cemitério, mas não é só isso, Solfieri tem relações com o cadáver e ainda a leva para o seu quarto, muito assustador, a moça acorda, pois tinha uma doença e após alguns dias morre de verdade. Solfieri, então, apaixonado a enterra embaixo da sua cama. Ao final do conto, fiquei questionando-me se poderia ter acontecido mesmo a história, ou se era invenção. Sei lá.”*
- 4) *“Eu não imaginava que em 1800 e sei lá quando, existiam pessoas com toda essa imaginação, é um conto fantástico muito bom, pois há personagens, o local, o ponto culminante e o desfecho.”*

Pela a análise dessas respostas, percebeu-se que uma parcela dos alunos já estava familiarizada com o conto fantástico, pois havia conseguido identificar rapidamente o gênero discursivo, as personagens, o clímax, o conflito da história e seus elementos fantásticos, o que não é fácil para essa faixa etária, que, em sua maioria, pouco lê.

Para os alunos, é importante que, a partir de leituras de seu interesse, possam chegar, de maneira prazerosa, à sua construção de leitura. E é exatamente nesse aspecto que, na condição de pesquisadora, pretendo contribuir qualitativamente para que os alunos compreendam melhor as características do gênero discursivo conto fantástico, construam o hábito da leitura e ampliem seus horizontes pessoais e culturais.

O texto impresso entregue aos alunos consta dos anexos desta pesquisa (ANEXO C).

### 2.6.7 Oitavo encontro

No dia 15 de setembro de 2016, iniciamos um trabalho com mais um conto fantástico, *O retrato oval*, de Allan Poe, que foi lido e interpretado pelos alunos. O objetivo foi atingir o quinto procedimento de leitura, ou seja, a leitura crítica.

Os alunos já estavam à minha espera para se dirigirem à sala de leitura, onde ocorriam os encontros do projeto. Ao chegar à sala de aula, nesse encontro, não precisei pedir que eles juntassem o material, organizassem as carteiras e dirigissem-se à sala de leitura, como de costume. Todos, sem exceção, já haviam executado todos esses procedimentos. Assim, chegamos rapidamente à sala. Desta vez, pudemos aproveitar as duas horas-aula para o desenvolvimento do projeto.

Em um primeiro momento, os alunos leram o texto selecionado de forma completa e detalhada, isto é, procederam a uma leitura mais crítica, quarto procedimento de leitura, especificado no capítulo 1, na seção 1.1.2 desta pesquisa. O conto escolhido foi *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe, por apresentar elementos fantásticos e uma temática próxima à do conto *O gato preto* e à do filme *Drácula de Bram Stoker*.

Em seguida, foram propostas a eles as seguintes perguntas:

- a) Você gostou das histórias dos contos fantásticos apresentados? Gostaria de conhecer outros? Justifique.

A correção das respostas ocorreu oralmente, sob a coordenação da professora. O objetivo era verificar se os alunos sabiam justificar suas respostas de maneira clara e concisa, o que também exige uma habilidade de linguagem significativa.

Entre outros comentários espontâneos, os seguintes resumem as declarações dos alunos:



- 1) *“Não gosto desse gênero, mas até que O gato preto foi bem interessante e fiquei curioso para ler mais sobre o escritor Edgar Allan Poe.”*
- 2) *“Eu adorei todos os contos e o filme, gosto muito de mistério, romance, terror. Inclusive, fui até à sala de leitura e peguei três livros, Drácula, O Homem do Boné Cinzento e Orpheu.”*
- 3) *“Eu gostei somente do filme e de O gato preto, mas esses fatos de mistério somente ocorrem nos livros.”*
- 4) *“Eu não gostei nem do filme, nem dos contos, mas aprendi a ler melhor e quero pegar alguns livros na sala de leitura, mas não de conto fantástico.”*

Nesse estágio do projeto de leitura, pôde-se observar o crescente interesse dos alunos pelo conto fantástico, e isso não só pela leitura dos contos, que, de fato, chamavam muito atenção desse leitor, mas também pela preocupação desta pesquisadora em ambientar a sala de leitura para que o projeto acontecesse de forma mais efetiva.

Foi bem perceptível o entusiasmo da maioria dos alunos. Eles queriam saber o que teríamos de novidade, ou se a sala estava gelada e escura como no dia anterior, ou, ainda, se haveria “aqueles barulhos estranhos”. Isso mostra que o professor bem subsidiado, que sabe aonde quer chegar, consegue, sim, promover atividades de leitura que ajudem os alunos a compreender o texto escrito, assim como aceitá-lo ou não.

Antes de encerrar-se o encontro, os alunos responderam por escrito ao segundo questionário, cujas perguntas estão reproduzidas nos quadros de número 11 a 16, no capítulo 3 desta pesquisa.

A análise e discussão dos resultados serão realizadas no capítulo 3 desta pesquisa.

A cópia do texto trabalhado consta dos anexos desta pesquisa (ANEXO D).

### **2.6.8 Nono encontro**

No dia 20 de setembro de 2016, iniciou-se a aula pela explicação do encontro anterior. Os alunos, com direcionamento da pesquisadora, leram suas respostas para a turma; em seguida, após uma sequência de intervenções sobre os elementos

estruturantes presentes no conto *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe, foi entregue impresso o terceiro conto selecionado para esta pesquisa-ação, *Solfieri*, de Álvares de Azevedo, para uma leitura silenciosa a ser realizada em duplas.

Após a leitura, começou-se um debate sobre os elementos fantásticos presentes no texto, como título e ilustrações, para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, conforme propõe Lopes-Rossi (2012).

Ao término de mais um encontro, pôde-se perceber a importância da troca de experiências de leitura para uma melhor construção do conhecimento por parte do aluno. Isso porque, segundo Cosson (2006, p. 66), “é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente”.

Nessa etapa de leitura, os alunos já conseguiam dominar as características do gênero discursivo conto fantástico e interpretar o conto apresentado.

Seguem abaixo transcritos os comentários espontâneos dos alunos:

- 1) *“Por que a senhora se preocupa tanto com a gente?”*
- 2) *“Realmente a leitura é muito importante para conseguir entender a vida.*
- 3) *Adorei essa sala ambientada, o projeto está muito legal.”*
- 4) *“Professora, quando a gente vai voltar para sala, não adianta, não quero ler.”*
- 5) *“Nossa, esse Solfieiri é muito maluco.”*
- 6) *“Estou com medo de continuar a ler este texto, os sons, esse ar condicionado gelado e esse gato olhando-me esta de dar medo.”*
- 7) *“Não queria que esse projeto de leitura acabasse nunca.”*
- 8) *“Se em todas as aulas soubéssemos o que de fato iríamos aprender, os alunos teriam mais interesse em ouvir o que os professores explicam.”*
- 9) *“Em Solfieri temos personagens, tempo, espaço, problema, situação inicial e final.”*
- 10) *“É um conto fantástico, muito fantástico.”*

### **2.6.9 Décimo encontro**

Em 22 de setembro de 2016, a aula iniciou-se com uma explanação dos elementos fantásticos presentes nos contos *O gato preto* e *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe, *Solfieri*, de Álvares de Azevedo, e no filme *Drácula de Bram Stoker*, de

Francis Ford Coppola. O objetivo dessa etapa de leitura foi o exercício da criticidade e a ampliação dos horizontes de leitura.

Para facilitar o entendimento do aluno, transcreveu-se na lousa a pergunta e, em seguida, pediu-se à turma que respondesse por escrito à seguinte pergunta:

- a) Dos contos fantásticos apresentados, de qual desfecho você mais gostou? Justifique.

As respostas que seguem resumem as avaliações da turma:

- 1) *“Gostei muito de Solfieri, porque jamais imaginei que um texto de 1855 fosse ter esse final, ou seja, um homem que enterra uma mulher embaixo de sua cama.”*
- 2) *“Fiquei encantada com o filme Drácula, mas como explicado alguém teria de morrer, pois estamos na geração Mal do Século, mas eu queria que as personagens principais ficassem juntas.”*
- 3) *“Muito interessante o conto do gato preto. É preciso muita criatividade para pensar em uma história como essa, emparedar a mulher e o gato, que após vários dias mia.”*
- 4) *“Gostei de todos, pois adoro contos fantásticos, os elementos da narrativa, as mudanças ocorridas nas personagens e na narrativa sempre me intrigaram. Será que existem vampiros e outras criaturas fantásticas?”*

Ao fim do encontro, mais uma vez se evidenciaram o interesse e a apreensão dos elementos estruturantes do conto fantástico pelos alunos.

#### **2.6.10 Décimo primeiro encontro**

No dia 26 de setembro de 2016, na sala de leitura, foram servidos quitutes para degustação pelos alunos. A esse encontro atribuiu-se o nome de “Dinâmica dos cinco sentidos fantásticos”.

Para a realização da dinâmica, foram necessários os seguintes materiais: lenços de pano, som, morango, gelatina, chocolate, salada de alface, coxinha, refrigerante e manga.

Foi solicitado aos alunos que colocassem uma venda em seus olhos; com a ajuda da professora da sala de leitura, eles foram conduzidos à mesa de guloseimas

fantásticas. Um de cada vez experimentou as guloseimas que ali estavam, tentando identificá-las.

Por se tratar do penúltimo encontro do projeto de pesquisa, buscou-se propor uma atividade diferente, por meio da qual os alunos pudessem perceber a importância dos conhecimentos prévios para a produção de inferências. Ou seja, após o término da dinâmica, explicou-se que ela ilustrava algo que também acontecia com a leitura dos gêneros discursivos: sem o conhecimento prévio de suas características, seria muito difícil interpretá-los.

Os alunos ficaram encantados com a dinâmica e solicitaram mais uma aula, o que não foi possível em razão do prazo exíguo para a conclusão das apostilas bimestrais contempladas no planejamento.

Seguem abaixo transcritas os comentários espontâneos dos alunos.

- 1) *“Nossa senhora, que mesa legal quero ser a primeira a brincar de ler.”*
- 2) *“A senhora fez tudo isso para gente? Obrigada, professora.”*
- 3) *“Agora é legal aprender a ler, pois temos interesse.”*
- 4) *“Este projeto de leitura não deveria acabar nunca, porque a prender brincando é muito melhor e a gente realmente aprende a ler.”*
- 5) *“Estou com medo dessa dinâmica, porque não gosto de comer muitas coisas, mas estou curtindo.”*
- 6) *“Que sabor azedo (limonada), agora está doce (torta de maçã). Cara, muito legal reconheci tudo.”*
- 7) *“ Professora, porque a senhora não faz mais encontros como esse, aprendi muito.”*
- 8) *“Quero que nas outras aulas também tenha atividades variadas, pois assim faz sentido aprender.”*

Como já mencionado, a análise e discussão dos resultados serão feitas no capítulo 3 desta pesquisa.

### **2.6.11 Décimo segundo encontro**

No dia 28 de setembro de 2016, último encontro do projeto de leitura, agradeceu-se aos sujeitos de pesquisa pela participação no projeto.

Para iniciar a sequência de atividades em sala de aula, foi servida uma mesa de quitutes para a turma. Após a degustação, foi solicitado que os alunos respondessem oralmente à pergunta transcrita a seguir:

- a) O projeto de leitura acrescentou habilidades leitoras à sua prática, ou seja, após a sua participação, ficou mais fácil compreender o gênero discursivo conto fantástico?

As respostas que mais representam as apreciações dos alunos são estas:

- 1) *“Sim, pois agora é essencial lermos outros textos, outras histórias para que tenhamos base e conhecimentos anteriores que ajudem em novas leituras.”*
- 2) *“Gostei muito de participar, mas o que mais gostei foram às leituras realizadas na sala ambiente... Aprendi que a leitura pode ser um prazer e não uma obrigação.”*
- 3) *“Gostar de participar, eu gostei, a sala ambiente estava muito legal, mas ainda não gosto de ler sozinho, pois fico com sono, prefiro ler com a professora.”*
- 4) *“Aprendi que para compreendermos um texto é necessário termos outras leituras, por isso é importante ler. Acreditamos que faz-se necessário mais projeto de leitura, pois foi muito rápido.”*

Em seguida, pediu-se que os alunos respondessem por escrito ao terceiro e último questionário do projeto de leitura. Seguem abaixo as perguntas que compuseram esse questionário:

- 1) Você gostou dos contos fantásticos apresentados? Gostaria de conhecer outros?
- 2) Você acha que a narrativa presente em um conto fantástico poderia ocorrer na realidade? Justifique..

As respostas serão analisadas e discutidas no capítulo 3 desta dissertação.

Antes de concluir o projeto, foi entregue, a cada um, um certificado de participação, o que gerou alguns comentários orais espontâneos por parte dos alunos:

- 1) *“Aprendi muito sobre como realizar uma boa leitura, quais etapas e elementos que preciso focar para entender um texto.”*

- 2) *“Não queria que o projeto acabasse, porque aprendi muito sobre o conto fantástico e agora consigo entender melhor outros textos.”*
- 3) *“Por que não podemos ter mais aulas como essas? Assim é muito mais fácil aprender.”*
- 4) *“Eu não gostei dos contos e do filme, mas aprendi a ler melhor. Agora eu sei que existe uma etapa de leitura para que eu compreenda um texto.”*

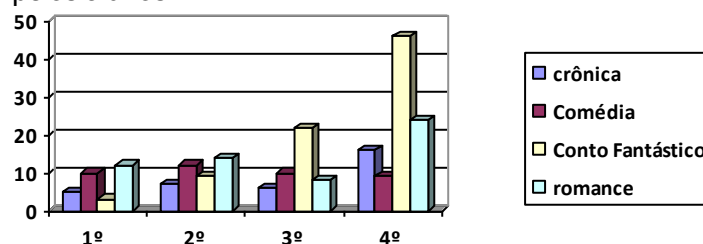
Ao término do projeto de leitura, pelas respostas orais espontâneas dos alunos, foi possível perceber a satisfação, a apreensão dos elementos constitutivos do gênero discursivo conto fantástico, assim como a motivação para novas leituras.

Isso revela que, quando o professor: domina o assunto a ser trabalhado; lança mão de uma sequência didática clara e precisa; focaliza estratégias; e diversifica as práticas pedagógicas, é possível obter êxito e motivar o aluno à prática de leituras que ultrapassam a decodificação. Não porque esta não seja importante – é, pelo contrário, a primeira etapa para a leitura –, mas, sim, porque o objetivo principal passa a ser a transposição para a etapa seguinte, a compreensão do texto.

Para que esta etapa seja alcançada, os alunos devem ser ensinados e incentivados a acionar seus conhecimentos prévios, elaborar previsões, antecipações e produzir inferências. Só assim podem chegar à última etapa: a leitura individual crítica, essencial para o exercício da cidadania.

O percurso finalizou-se com a constatação de que a leitura de contos fantásticos despertava nos alunos o interesse pela participação nas aulas de leitura. Os avanços foram gradativos, mas gratificantes. Como já mencionado, a maioria dos alunos não tinha o hábito de leitura e recusava-se a ler as atividades propostas por suas professoras. Contudo, a partir do projeto, houve um crescimento na quantidade de livros que os alunos, por iniciativa própria, procuravam na sala de leitura, como indica o gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Quantidade de livros por bimestre emprestada pelos alunos



Fonte: sala de leitura da escola em que a pesquisa foi realizada (2016).

## **CAPÍTULO 3**

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este capítulo apresenta os resultados a que a pesquisa chegou norteada por seu objetivo geral: desenvolver, com alunos do Ensino Médio, um projeto de leitura de contos fantásticos que expanda seus horizontes pessoais e culturais, e, também, por seus objetivos específicos, que são: 1.º) despertar o prazer pela leitura de textos com elementos fantásticos; 2.º) ampliar o acesso a esse gênero discursivo na escola; 3.º) possibilitar que a leitura seja uma prática social, isto é, que faça parte do dia a dia dos sujeitos de pesquisa.

As seções deste capítulo estão estruturadas da seguinte maneira: a) coleta e análise dos dados dos questionários; b) observações da professora-pesquisadora; c) anotações da professora-pesquisadora sobre os comentários espontâneos dos alunos; e d) sequência didática para a produção escrita do gênero discursivo conto fantástico.

#### **3.1 Coleta e análise dos dados de três questionários**

Como fonte de dados, esta pesquisa-ação utilizou-se de três questionários cujos objetivos foram os seguintes: no primeiro questionário a intenção foi averiguar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero discursivo conto fantástico. No segundo questionário a finalidade foi pelas possibilitar pelas perguntas a respeito dos contos lidos a produção de inferências textuais e no terceiro e último questionário averiguar a leitura crítica atingida pelos alunos no que tange as características do gênero discursivo conto fantástico.

Seguem detalhados, nas seções 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3, os dados dos três questionários.

##### **3.1.1 Coleta e análise dos dados do primeiro questionário**

Como explicado no item 2.6.1, o primeiro questionário foi aplicado no dia 23 de agosto de 2016, com a intenção de averiguar os conhecimentos prévios dos

alunos a respeito do gênero discursivo conto fantástico, assim como proporcionar a eles conhecimentos básicos acerca das condições de circulação desse gênero discursivo.

Segundo Kleiman (1993), para que o leitor seja proficiente, deve basear suas predições em seus conhecimentos prévios; além disso, os programas de leitura precisam favorecer o contato com um universo textual amplo, para que, então, sejam contempladas as habilidades leitoras.

Todas as perguntas do questionário requeriam respostas abertas, de forma que os alunos precisaram basear-se em seus conhecimentos prévios, vivências e interpretações. Optou-se por agrupar as respostas dos sujeitos de pesquisa em quatro blocos de respostas semelhantes, sintetizando as apreciações dos alunos e estabelecendo seu percentual de ocorrência. Isso pode ser conferido nos quadros de número 4 a 11, os quais contêm dados referentes às sete questões que compõem o questionário 1.

Quadro 4: Questionário 1 (questão 1), sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero discursivo conto fantástico

Questão	Resposta	Percentual
1. O que é um conto fantástico?	• São narrativas com início, meio e fim.	65%
	• São narrativas com personagens, enredo, local, problema e finalização do problema.	15%
	• São histórias que possuem a fantasia, ou seja, o que não existe na vida real.	8%
	• São textos em que há a presença do fantástico, personagens, início, clímax, problema, local e desfecho.	12%

Fonte: da autora (2017).

Em relação à primeira questão, seis alunos, 12% dos 30 participantes da pesquisa, souberam definir o que era conto fantástico. Isto é, a caracterização das personagens, do tempo, do espaço e dos elementos fantásticos. Já os outros 24 alunos não souberam caracterizar com clareza o gênero discursivo em estudo, elaborando respostas genéricas, como, por exemplo, “o conto fantástico é uma história com início, meio e fim”, “é quando um narrador conta uma história”.

Quadro 5: Questionário 1 (questão 2), sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero discursivo conto fantástico

2. Quem escreve conto fantástico?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem gosta de ler.</li> <li>• Quem conhece a estrutura do gênero.</li> <li>• Quem foi instruído por um professor.</li> <li>• Os escritores.</li> </ul>	52% 25,5% 12,5% 8%
-----------------------------------	---	-----------------------------



Fonte: da autora (2017).

As respostas à segunda questão indicam que 52% dos alunos consideram que quem lê muito é capaz de escrever um conto fantástico. Entretanto, somente a leitura, sem o conhecimento da estrutura do gênero discursivo conto fantástico – o que foi lembrado por 25,5% dos participantes da pesquisa – não é suficiente para que o aluno obtenha êxito em sua produção. Desse modo, é importante que o professor, nesse processo de ensino-aprendizagem, direcione o aluno, apresentando-lhe modelos e elaborando estratégias para que, de fato, ele seja capaz de produzir corretamente um conto fantástico.

Doze e meio por cento dos alunos acreditam na importância da intervenção do professor. Ao analisar essa resposta, o que chamou atenção foi a inexpressiva quantidade de alunos que citou a importância da figura do professor como mediador do processo de apreensão do gênero discursivo em estudo. Acredita-se que essa postura do aluno se deva, em grande parte, à maneira como a leitura é ensinada na maioria das escolas, de uma forma bastante descontextualizada. Um exemplo clássico e repetitivo é a distância entre aquilo que o aluno lê em sala e aquilo que ele realmente precisa lê em avaliações oficiais, como Enem, Saesp, Prova Brasil.

A fim de amenizar essa distância entre a leitura escolar e a leitura como prática de inserção social, é necessário que os professores façam da leitura um hábito, um prazer. Isso porque, como explica Fischer (2006, p. 6),

[a] leitura é para a mente o que a música é para o espírito. A leitura desafia, capacita, encanta e enriquece. Pequenas marcas pretas sobre a folha branca ou caracteres na tela do computador pessoal são capazes de nos levar ao pranto, abrir nossa mente a novas ideias e entendimentos, inspirar, organizar nossa existência e nos conectar ao universo.

Nesse sentido, a leitura é uma prática social que permite a participação e a discussão sobre questões que nos rodeiam; não há a possibilidade de parar de ler, pois essa prática é essencial, como a de respirar. Assim, é importante que, cada vez mais, escolas e professores ampliem as atividades leitoras.

Ainda sobre a questão 2, observa-se que oito por cento, por sua vez, acreditam que somente os escritores, em virtude de seu notório saber literário, são capazes de produzir contos fantásticos.

Quadro 6: Questionário 1 (questão 3), sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero discursivo conto fantástico

3. Com que propósito comunicativo?	• Para ampliar e aguçar a imaginação.	42,5%
	• Para servir de modelo.	38,7%
	• Para fugir da realidade.	9,8%
	• Para termos boas produções escritas.	10%

Fonte: da autora (2017).

Em relação à terceira questão, evidencia-se que a maioria dos alunos – precisamente, 42,5% – acredita que a importância do estudo do gênero discursivo conto fantástico reside na possibilidade de ampliação da imaginação do leitor. Tal consideração é válida por ser esse um gênero de cunho literário, um gênero que, portanto, abrange uma realidade não lógica – ou melhor, uma lógica sob a qual se liga a ficção à realidade – e é narrado de tal forma que o leitor se integra ao mundo das personagens. Logo, é por essas circunstâncias que o conto fantástico ajuda na ampliação da imaginação de quem o lê.

Outros 38,7% dos alunos citam a importância da existência de modelos de contos fantásticos para que, pela leitura, os alunos possam familiarizar-se e apropriar-se das características desse gênero discursivo. Para que isso ocorra, é necessário, evidentemente, que o professor forneça bons modelos de leitura a seus alunos em formação.

Quadro 7: Questionário 1 (questão 4), sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero discursivo conto fantástico

4. Com base em que informação o conto fantástico é produzido?	• Em suas personagens.	42,5%
	• No seu enredo.	35,5%
	• No interesse de quem escreve.	13,5%
	• Em seus elementos estruturantes.	8,5%

Fonte: da autora (2017).

Na questão 4, 42,5%, os mesmos que apontaram a importância da leitura do conto fantástico, também pontuaram a relevância da caracterização correta das personagens para que esse gênero discursivo seja produzido de forma satisfatória. Como foi explicado para a turma, o conto fantástico é um gênero narrativo literário de curta duração, com um número limitado de personagens, que trata de um só assunto e apresenta uma situação condensada e completa. Diferencia-se da novela e do romance, pois, conforme Soares (1997, p. 54), em vez de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, objetivando abarcar a

totalidade, constitui uma amostragem, um flagrante instantâneo, um episódio singular e representativo.

Ainda sobre a quarta questão, constata-se que, quando apenas 8,5% dos alunos respondem que o conto fantástico é escrito com base em seus elementos estruturantes, é porque 91,5% deles desconhecem a descrição das personagens, o ambiente, o clímax, o desfecho desse gênero discursivo. Nesse cenário, é importante destacar como as condições históricas, socioeconômicas e políticas alicerçam a leitura. Ou seja, como explicado por Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança é produto de instituições sociais e sistemas educacionais, como família, escola e igreja, que ajudam a construir seu repertório leitor.

Quadro 8: Questionário 1 (questão 5), sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero discursivo conto fantástico.

5. Você já leu algum conto fantástico? Quais?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Harry Potter</i>, de J. K. Rowling (1997).</li> <li>• <i>Cidades dos ossos</i>, de Cassandra Clare (2007).</li> <li>• <i>O gato preto</i>, de Edgar Allan Poe (1843).</li> <li>• <i>O retrato oval</i>, de Edgar Allan Poe (1842).</li> <li>• <i>A queda da casa de Usher</i>, de Edgar Allan Poe (1839).</li> <li>• <i>O homem do boné cinzento</i>, de Murilo Rubião (1947).</li> <li>• <i>As formigas</i>, de Lygia Fagundes Telles (1951).</li> <li>• <i>Jogos vorazes</i>, de Suzanne Collins (2008).</li> <li>• <i>Drácula</i>, de Bram Stoker (1992).</li> <li>• <i>Noite na taverna</i>, de Álvares de Azevedo (1855).</li> </ul>	<p>16%</p> <p>8%</p> <p>12%</p> <p>22%</p> <p>6%</p> <p>2%</p> <p>2%</p> <p>25%</p> <p>28%</p> <p>13%</p>
---	---	---

Fonte: da autora (2017).

Na questão de número 5, foi muito gratificante observar que todos os alunos já tinham lido e conheciam algum conto fantástico. No momento em que os discentes foram responder às perguntas, alguns, espontaneamente, contaram à turma o enredo dos contos. Isso ocorreu, especialmente, com os contos *O retrato oval* e *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, e *As formigas*, de Lygia Fagundes Telles.

Ao analisar as preferências de leituras dos alunos, percebe-se que, quanto à escolha por livros, 89%, ou seja, 27 alunos, preferem obras de literatura estrangeira que abordam conflitos da adolescência, aventuras e histórias sobrenaturais. Apenas 11%, isto é, quatro deles, preferem obras de literatura brasileira, mais especificamente, as de temática sobrenatural.

Na visão de Faria (2010, p.19) “tornar-se um leitor de literatura é uma vaivém constante entre a realidade e a ficção que permite avaliar o mundo, se situar nele.”

Em outras palavras o hábito de ler textos literários permite ao aluno conhecer a sua própria vida a partir das experiências do outro.

Quadro 9: Questionário 1 (questão 6), sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do suporte que se pode publicar do gênero discursivo conto fantástico

6. Como o conto fantástico é publicado? Por quem?	• Em livro, jornais, revistas e Internet.	75%
	• Jornais e revistas.	15%
	• Internet.	7%
	• <i>E-books</i> .	3%

Fonte: da autora (2017).

Na questão 6, vê-se que 75% dos alunos demonstram conhecer vários suportes do conto fantástico: livros, jornais, revistas e Internet, dado que não traz espanto, por serem estes os meios de reprodução de textos mais utilizados na contemporaneidade.

Entretanto, uma grande surpresa foi verificar que somente 3% dos alunos sabiam da existência dos *e-books*, mesmo com a grande divulgação realizada pelas professoras da sala de leitura e a existência de um acervo de *e-books* na escola.

Diante disso, para expandir os horizontes culturais dos alunos, a pesquisadora decidiu intervir, explicando para eles o seguinte: os *e-books* são obras literárias impressas vendidas no formato digital; e livros digitais, vendidos impressos. A venda destes últimos pela internet tornou-se, nos últimos anos, um negócio bastante comum e rentável. As principais vantagens dos *e-books* são a possibilidade de impressão de edições com tiragem reduzida e a facilidade de armazenamento, visto que eles podem ser facilmente transportados e transferidos de um aparelho a outro, sem necessidade de eliminação de nenhum.

De acordo com a ideia de Chartier (1998), o livro apresenta-se de maneiras plurais, sendo a eletrônica apenas uma delas. Ou seja, trata-se de uma coexistência entre o tradicional e o novo, algo próprio de um cenário de mudanças cada vez mais profundas no que se refere à informação, comunicação e cultura.

É importante registrar que essa intervenção teve a finalidade de mostrar aos alunos mais um tipo de suporte à leitura.

Quadro 10: Questionário 1 (questão 7), sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero discursivo conto fantástico.

7. Quem lê conto fantástico? Por que o lê?	• Quem tem interesse por esse assunto.	55%
	• Quem precisa para ser aprovado em uma disciplina escolar.	17%
	• Quem gosta de fugir da realidade.	20%

	• As meninas.	8%
--	---------------	----

Fonte: da autora (2017).

Na questão 7, última questão do primeiro questionário, 55% responderam que, para ler contos fantásticos, é preciso que exista um interesse pelo gênero, pela narrativa, o que faz sentido, pois, em razão de predições, de necessidades e afinidades individuais, o leitor pode demonstrar interesse ou não.

É importante pontuar que 8% dos alunos acreditam que somente as meninas teriam interesse por esse gênero discursivo; já para 20% dos discentes, esse gênero é lido por quem gosta de fugir da realidade. Dezesete por cento, por sua vez, acreditam que a leitura desse gênero só é realizada quando atrelada a uma tarefa escolar, ou seja, nessa perspectiva, a leitura não é formativa, não existindo uma relação de proximidade entre o texto e o seu leitor.

Após a aplicação do primeiro questionário, averiguou-se que o gênero discursivo em análise precisava ser trabalhado com a maioria dos alunos, pois, em muitas respostas, constatou-se a falta de familiaridade com o gênero conto fantástico, instrumento de estudo desta pesquisa. Exemplos disso seriam: alunos que consideram que as meninas teriam maior habilidade na escrita de um conto fantástico, por serem sonhadoras; alunos para os quais o que motiva a escrita de um conto fantástico é a necessidade de fuga da realidade; por sua vez, alunos que acreditam que somente escritores podem escrever um conto desse tipo. Ou seja, uma grande parcela dos alunos desconhece o fato de que a maioria das pessoas necessita de algum tipo de suporte para produzir, de forma adequada, seus textos (SWALES, 2009).

Assim, analisando-se o percentual das respostas, é notório que são variados os desafios para o enfrentamento das dificuldades de leitura em sala de aula. Daí a necessidade de traçar diretrizes e encaminhar projetos que requeiram ações coletivas, integradoras.

Na perspectiva da pesquisa-ação, em que os participantes têm papéis a desempenhar, não mais permanecendo na condição de expectador, vê-se que é preciso reverter o atual quadro da educação brasileira. Isso porque, segundo o Saeb (2008), entre outras questões, o hábito de ler ainda não tem sido constituído no dia a dia dos estudantes.

Vale ressaltar que, para que o discente conheça um gênero discursivo – no caso desta pesquisa, o conto fantástico –, é preciso que se efetive o conhecimento

de seus elementos; o professor, para promover essa habilidade, deve sempre buscar ideias, caminhos e atividades que o ajudem a despertar, em seus alunos, o hábito de ler, o gosto pela leitura. O processo, porém, é complexo; não bastam algumas ações isoladas, mas um conjunto de ações integradoras. Só dessa maneira, o professor atingirá o alvo certo, ou seja, as dificuldades ou limitações do aluno no processamento da leitura.

### **3.1.2 Coleta e análise dos dados do segundo questionário**

Como explicado no item 2.6.7, no oitavo encontro de um total de doze, os alunos responderam, por escrito, ao questionário 2, contendo seis perguntas, com o objetivo de proceder a uma leitura completa e detalhada do conto *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe.

Conforme propõe Lopes-Rossi (2002), esse procedimento é importante para que o aluno identifique o tema e as personagens, produza inferências e estabeleça relações entre as partes do texto. A relevância do ensino desse procedimento é patente, dado que essas são as principais habilidades de leitura exigidas por avaliações externas como Saesp e Prova Brasil.

Bazerman (2005 apud LOPES-ROSSI, 2006) reflete sobre a necessidade de estudarem-se os diversos conjuntos de gêneros utilizados em nossa sociedade, mesmo aqueles mais familiares, para que possamos agir de forma mais eficaz e precisa. A profundidade da análise do autor justifica a citação do trecho a seguir.

Isso é a essência do problema metodológico do estudo de gêneros para o qual não existe uma resposta rápida e simples. Ao contrário, temos aí apenas um trabalho inicial para aumentar nossos conhecimentos e ampliar nossa perspectiva através da pesquisa, como a de examinar mais textos de um modo mais regulado; entrevistar e observar mais escritores e leitores, e etnograficamente documentar como os textos são usados nas organizações. Quanto mais rico e mais empírico for esse trabalho, menos dependentes seremos das limitações de nossa própria experiência e treinamento (BAZERMAN, 2005, p. 37 apud LOPES-ROSSI, 2006, p. 2).

A reflexão do pesquisador, embora centrada mais em caráter retórico que social, fundamenta a importância da pesquisa em pauta, pois considera a necessidade de conhecer e estudar todos os textos em circulação na sociedade. O saber, nessa perspectiva, é uma importante ferramenta de transposição social, a

qual dará subsídios para o educando protagonizar suas escolhas. Nas palavras de Wachowicz (2012, p. 25),

[s]aber ler um edital de concurso significa ter chance de ascender socialmente, saber ler e escrever comunicados institucionais significa ter acesso a essas relações; saber e escrever artigos de opinião significa ler o mundo de forma crítica. É isso que se quer de nossos alunos: letramento para sobreviver – inclusive ideologicamente.

Ou seja, a leitura tem um papel de extrema importância na contemporaneidade, porque, se outrora títulos e posses eram dados a quem manejasse uma espada com destreza e habilidade, hoje é a leitura que fomenta as relações sociais, inclusive ideologicamente.

Após essa explicação, os quadros 11 a 16 apresentam o já mencionado questionário 2 e as respostas dos alunos, separadas por categorias. Os sujeitos de pesquisa foram identificados com a sigla “S” e com uma numeração de 1 a 30, representando a quantidade de participantes.

Quadro 11: Questionário 2 (questão 1), para leitura completa e detalhada, e respostas mais frequentes

<b>Perguntas</b>	<b>Respostas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Percentual</b>
1) Quais as personagens e suas características?	As personagens do conto “O retrato oval” são o pintor, sua esposa, o narrador-personagem e seu criado.	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9 S12, S11, S13, S15, S16, S17, S18, S19, S22, S23, S24 S25, S26, S27, S29 e S30	87%
	Não responderam à questão.	S10, S11, S14, S20, S21 e S28	13%

Fonte: da autora (2017).

Em relação à questão 1, 87% dos alunos conseguiram identificar, com clareza e sem hesitação, quais eram as personagens principais do conto assim como suas características. É pertinente destacar que 13% dos alunos não responderam a essa questão, justificando, mesmo após a intervenção da pesquisadora, que não conheciam a estrutura do gênero discursivo.

Nessa etapa do projeto, os alunos, em sua maioria, já apresentavam bons conhecimentos do gênero discursivo conto fantástico sabendo, por exemplo, justificar uma pergunta com clareza, convicção e criticidade leitora. Isso se deve ao fato de que, segundo Koch (2005), a leitura completa e detalhada é a atividade em

que se ativam lugares sociais, experiências de vida, relações com o outro, valores socioculturais e conhecimentos textuais dos alunos.

Quadro 12: Questionário 2 (questão 2), para leitura completa e detalhada, e respostas mais frequentes

2) Qual o elemento inusitado presente na narrativa?	A morte da esposa do pintor, pois assim que o mesmo termina de pintar o retrato é dito que a vida saiu do corpo da jovem e foi para a tela.	S3, S5, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S15, S17, S18, S19, S21, S23, S24, S27, S29 e S30	60%
	O pintor só querer pintar.	S1, S14 e S22	10%
	A moça fazer todas as vontades de seu marido e morrer por isso.	S2, S4, S6, S13, S20, S22, S25, S26 e S28	20%
	A história passar em uma torre no fim do mundo.	S16, S22 e S30	10%

Fonte: da autora (2017).

Na questão 2, quando se perguntou aos alunos qual fora o elemento inusitado presente no conto, destaca-se que, embora 40% ainda tenham dado respostas vagas e imprecisas, mesmo após o conto ser lido e explicado, 60% responderam que havia sido a morte da esposa do pintor. É possível observar que, nessa etapa do projeto, os discentes já se servem de seus conhecimentos prévios sobre o gênero conto fantástico e produzem inferências, percebendo que a vida sai da personagem, a esposa do pintor, e passa para o retrato; além disso, eles já procedem a uma leitura mais crítica, justificando suas respostas com clareza.

Quadro 13: Questionário 2 (questão 3), para leitura completa e detalhada

3) Qual o conflito do conto?	O conflito gira em torno da personagem principal, o pintor, não dar importância a mais nada que não a sua compulsão pela pintura.	S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9, S10, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26, S27, S28, S29 e S30	90%
	Não responderam à questão.	S6, S11 e S19	10%

Fonte: da autora (2017).

Ao analisar a questão 3, sobre o conflito presente no conto, 90% dos alunos concluem que o conflito gira em torno da personagem principal, o pintor, visto que ele não dá importância a mais nada além da sua compulsão pela pintura. Três dos alunos, isto é, 10%, por solicitação da direção da escola, ausentaram-se antes do término do horário regular do projeto. Logo, estes não responderam às questões seguintes do segundo questionário.



Nessas respostas, evidencia-se que as inferências produzidas pelos alunos são de caráter lógico-dedutivo, o que, de acordo com Marcuschi (2008, p. 255), trata-se da “reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação lógica”. Ou seja, em nenhum momento, durante a leitura do conto *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe, foi explícita a informação descrita pelos alunos; todavia, seguindo-se as etapas de leitura, a saber: decodificação, leitura rápida, leitura detalhada e leitura crítica, eles conseguiram ler com proficiência.

Quadro 14: Questionário 2 (questão 4), para leitura completa e detalhada, e respostas mais frequentes

4) Qual o momento de maior tensão da narrativa?	O momento de maior tensão é quando a esposa do pintor perde a vida, pois essa foi para a tela do retrato oval.	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S8, S10, S12, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S23, S25, S26 S28 e S29	78%
	Não responderam à questão.	S7, S9, S11, S13, S22, S24, S27 e S30	22%

Fonte: da autora (2017).

Na questão 4, 78% dos alunos consideram que o momento de maior tensão ocorre quando a esposa do pintor morre, sendo sua vida transferida para a tela do retrato oval. Pelo percentual, é possível observar o grau de desenvolvimento das habilidades a que a maior parte dos alunos chegou; isso porque, nesse estágio do projeto, eles decodificaram o código linguístico, reconheceram os elementos estruturantes do gênero, produziram inferências, bem como identificaram claramente o momento de maior tensão da narrativa. Os 22% restantes não formularam nenhuma resposta em razão de seu excesso de faltas, o que lhes impossibilitou dar prosseguimento à sequência didática do projeto.

É significativo pontuar que a pesquisadora explicou para toda a turma a estrutura do conto e leu em conjunto com a sala. Todavia, por causa da perda de muitas aulas, não só no período do projeto de leitura, mas também ao longo do ano letivo, esses oito alunos ficaram em defasagem e, por isso, arredios, céticos quanto à possibilidade de entender o que lhes fosse ensinado.

A pesquisadora convidou por três vezes, número de presenças dos oito alunos no projeto de leitura, que fossem no contraturno a fim de que a professora pudesse passar-lhes os conteúdos realizados nos encontros de leitura, mas não houve o comparecimento dos mesmos.

Quadro 15: Questionário 2 (questão 5), para leitura completa e detalhada, e respostas mais frequentes

5) O conflito se resolveu? Como?	Não, pois o pintor e sua esposa morrem.	S1, S2, S5, S6, S7, S10, S12, S18, S19, S22, S27 e S28	40%
	Sim, pois, na Geração Mal do Século, algum personagem precisa morrer.	S3, S4, S8, S9, S11, S13, 14, S15, S16, S17, S20, S21, S23, S24, S25, S26, S29 e S30	60%

Fonte: da autora (2017).

Na questão 5, houve grande divergência de opiniões. Para 40% dos alunos, o conflito não chegou a ser resolvido – estes mostraram-se desapontados com o desfecho do conto; segundo eles, o conflito só poderia ser considerado resolvido se houvesse um diálogo final entre o pintor e sua esposa. Já os outros 60% registraram que o conflito tinha sido plenamente resolvido – estes pressupuseram que, naturalmente, uma das personagens principais morreria, dado que, conforme explicado pela pesquisadora, em alguns textos da geração Mal do Século, o amor somente é concretizado no plano espiritual.

É importante que o professor desperte o gosto pela leitura de gêneros discursivos diversos, em especial, os literários, porque, segundo Kleiman (1995), a escola é responsável por inserir o indivíduo no mundo letrado, que o cerca, e deve fazer isso desenvolvendo suas competências individuais para leitura e escrita, com projetos de leitura que visem à formação do leitor crítico.

Quadro 16: Questionário 2 (questão 6), para leitura completa e detalhada, e respostas mais frequentes

6) Sua percepção sobre a história se confirmou?	Não, pois eu pelo título do conto não imaginei que haveria morte e uma história tão assustadora e triste.	S1, S2, S5, S6, S7, S10, S12, S18, S19, S22 e S27	31%
	Sim, pois, na geração Mal do Século, algum personagem precisa morrer.	S3, S4, S8, S9, S11, S13, S14, S15, S16, S17, S20, S21, S23, S24, S25, S26, S28, S29 e S30	69%

Fonte: da autora (2017).

Na questão 6, vê-se que, para 31% dos alunos, a percepção sobre o conto não foi confirmada (pelo título), pois estes não imaginavam que haveria morte e uma história tão assustadora e triste. Os demais estudantes, isto é, 69%, justificaram com as mesmas palavras da questão anterior, ou seja, eles consideraram que, como já

explicado pela pesquisadora, haveria morte e acontecimentos estranhos – características do gênero discursivo em estudo. Por essa afirmativa, é possível perceber o amadurecimento dos alunos no que diz respeito ao grau de compreensão leitora e à sua familiaridade com o gênero discursivo conto fantástico.

O que motivou esta pesquisa foi o desejo da professora-pesquisadora de ampliar a competência leitora dos alunos do 3.º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de uma cidade do Vale do Paraíba. Isso porque, como descrito anteriormente, os sujeitos de pesquisa traziam dificuldades de compreensão leitora; logo, não se interessavam pela leitura de textos escritos e não tinham conhecimento do gênero discursivo conto fantástico. Então, com base nessa motivação, os erros cometidos e as dificuldades encontradas pelos alunos ao longo do processo serviram de pistas para guiar o projeto de leitura, tendo o professor como mediador, contribuição fundamental da teoria de Vygotsky (1998) sobre o processo de ensino-aprendizagem.

### **3.1.3 Coleta e análise dos dados do terceiro questionário**

Como visto no item 2.7.11, no dia 28 de setembro de 2016, último encontro do projeto, foi aplicado o terceiro questionário. O objetivo foi o de averiguar a leitura crítica da maioria dos alunos – ou seja, a leitura que entende a linguagem como um processo de interação entre sujeitos, um diálogo estabelecido entre autor e leitor, em diferentes níveis e dimensões, que reflete acerca do texto e de suas relações com outros textos e experiências de vida.

Nessa perspectiva, a leitura é vista como um instrumento de formação em sentido amplo, e não apenas como uma habilidade de decodificação de palavras ou frases, ou como uma ferramenta para a aquisição de conhecimentos escolares. A leitura crítica, na verdade, implica uma busca pelo discurso que se veicula por meio de um texto.

Os quadros 17 e 18, a seguir, expõem o referido questionário 3, composto de duas perguntas. Novamente, os sujeitos de pesquisa foram identificados com a sigla “S” e com uma numeração subsequente de 1 a 30.

Quadro 17: Questionário 3 (questão 1), para leitura crítica

<b>Questão 1</b>	<b>Respostas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Percentual</b>
------------------	------------------	---------------	-------------------

Você gostou dos contos fantásticos apresentados?	Gostei do filme e de todos os contos.	S2, S8, S10, S13, S23, S24, S25, S27 e S30	30%
	Gostei do <i>Gato preto</i> , do <i>Retrato oval</i> e de <i>Solfieri</i> , mas não gostei do filme.	S7, S9, S11, S12, S15, S17, S18, S19, S22, S26 e S28	37%
Gostaria de conhecer outros?	Sim, gostaria de conhecer muitos outros.	S1, S5, S12, S21 e S27	17%

Fonte: da autora (2017).

Os indicadores da questão de número um mostram que trinta por cento dos alunos apreciaram os três contos apresentados; além de não os conhecerem, tiveram suas expectativas quanto à leitura atendidas. Trinta e sete por cento, por sua vez, gostaram de todos os contos lidos, só não gostaram do filme. Dezessete por cento dos alunos gostaram e, mais do que isso, passaram a desejar ler outros contos fantásticos. Por fim, somente 7% não tiveram suas expectativas de leitura atendidas.

Quadro 18: Questionário 3 (questão 2), para leitura crítica

Questão 2	Respostas	Alunos	Percentual
Você acha que a narrativa presente em um conto fantástico poderia ocorrer na realidade? Justifique.	Não, pois é uma realidade fantástica, presente somente nos textos e que reflete a fantasia, sonhos e desejos.	S2, S3, S5, S6, S7, S8, S10, S11, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S25, S26, S27, S29 e S30	80%
	Sim, pois quem pode dizer com certeza que não existem seres místicos?	S1, S4, S9, S12, S24 e S28	20%

Fonte: da autora (2017).

Analisando-se a questão de número dois, conclui-se que 80% dos alunos demonstraram ter domínio sobre o conceito e as características de um conto fantástico, sendo capazes de embasar e justificar suas respostas com facilidade e precisão. Contudo, 20% desses sujeitos ainda justificaram de forma imprecisa o que de fato seria o gênero em estudo. Não obstante, foi notória e perceptível a evolução da maioria dos alunos; a pesquisa-ação transcorreu com muito sucesso, apesar de eles ainda terem muito que aperfeiçoar no que tange a suas habilidades leitoras.

Observando-se as respostas às duas questões desse último questionário, percebe-se um amadurecimento no que diz respeito à leitura crítica dos participantes

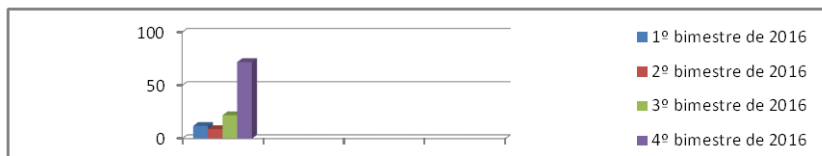
do projeto, uma vez que todos conseguiram expressar-se e justificar suas respostas, tendo como base o aprendizado dos elementos constitutivos do conto fantástico.

O que de fato se buscou com as atividades foi o ensino crítico, o qual deve ser pensado, organizado e arquitetado considerando-se, primordialmente, o sujeito que aprende, que conhece e que é capaz de reconstruções que o aportam não só à apropriação do conhecimento, mas também à sua transformação, na dinâmica da apreensão desconstrução-reconstrução. E o que se deseja é que ele torne esse conhecimento seu – submetendo-o à sua compreensão e possibilidade de uso.

No início, houve resistência da maioria dos alunos, por eles estarem descrentes, por acreditarem que se tratava apenas de mais uma atividade na sala de vídeo, com a exibição de filmes que os fariam perder tempo e dar descanso ao professor, sem que lhes fossem dados objetivos claros e atividades criativas. Com o tempo, porém, eles perceberam que as atividades eram diferenciadas, e, então, a motivação começou a habitar as horas de leitura. Assim, pôde-se perceber que a fundamentação adotada, os textos selecionados, as sequências didáticas elaboradas e os resultados obtidos possibilitaram, gradativamente, a ampliação da competência leitora dos sujeitos de pesquisa.

Como já mencionado, a maioria não tinha o hábito de ler; além disso, uma grande parcela recusava-se a frequentar a sala de leitura, porque achava-a cansativa e desinteressante. Entretanto, essa situação foi sendo modificada durante a vivência do projeto, conforme atesta o gráfico 2, que compara a retirada de livros antes do projeto de leitura e após sua execução.

Gráfico 2: Contagem dos livros emprestados pelos alunos nos quatro bimestres de 2016



Fonte: sala de leitura da escola em que a pesquisa foi realizada (2016).

Diante disso, pode-se dizer que a sequência didática proposta para a leitura do conto fantástico condisse com os documentos oficiais que nortearam a pesquisa e cumpriu, de forma significativa, os objetivos estabelecidos, especialmente o de tornar a leitura uma atividade cotidiana e prazerosa. Solé (1998), nesse sentido,

assinala a necessidade de o ensino de leitura ser uma prática que possibilite que o aluno aprenda a ajustar os procedimentos de leitura à situação discursiva dada.

As respostas ao questionário foram diferentes, mas convergiram para duas percepções básicas: primeiro, a da leitura como fonte de aprendizado e prazer; segundo, sua percepção como fonte de conhecimento de novas histórias e culturas.

A abordagem que norteia esta pesquisa possibilita que se compreenda que, no universo dos gêneros discursivos, ler não é um mero ato de decodificação ou adivinhação de sentido; é, na verdade, uma prática social. Nesse contexto, pode-se dizer que, no momento em que a leitura foi concebida e ensinada como prática social, será proporcionada aos alunos uma perspectiva necessária para que ampliem sua compreensão, assim como selecionem e organizem as informações a fim de construir sentidos para a realidade que os cerca.

Cumpramos registrar que o presente trabalho procurou atender às orientações dos PCN e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Esses documentos recomendam trabalhos com gêneros discursivos diversos a fim de melhorar a competência leitora dos alunos, preparando-os para a vida social, com criticidade e consciência de seus direitos na sociedade. Para os PCN (BRASIL, 1998, p. 69-70),

[a] leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem.

Em outras palavras, este estudo buscou colaborar com a formação de um leitor que saiba recorrer a estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sendo, pois, um leitor proficiente. Ao longo do projeto, tornou-se perceptível a motivação dos alunos para ler outros textos de escolha própria (cf. gráfico 2, neste capítulo). Isso evidenciou que, para a maioria dos alunos, a leitura tornara-se um hábito, uma necessidade para a apreensão e a ampliação de saberes.

### **3.2 Observações da professora-pesquisadora**

Ao estudar as respostas orais formuladas pelos sujeitos de pesquisa e refletir sobre elas, constatou-se que os resultados foram valiosos e, doravante, podem servir como indicadores para a elaboração de futuros projetos de formação leitora.

Ao longo dos 12 encontros, tempo de duração desta pesquisa-ação, percebeu-se que o hábito, o gosto e o prazer pela leitura podem ser estimulados por meio de um trabalho bem planejado e orientado. Esse trabalho precisa possibilitar o contato com o acervo da escola, contribuindo, assim, para a formação de pessoas conscientes, ou seja, a leitura precisa ser recuperada como uma prática do dia a dia.

Para que os alunos alcancem o nível da leitura crítica, foi importante, também, que a pesquisadora tivesse convicção da etapa de leitura que pretendia atingir, que tivesse sistematização, domínio do conteúdo e que registrasse significativamente o desempenho de seus alunos. Isso porque, assim, após análise, a professora tornou-se capaz de intervir positivamente para mudanças no que tange à leitura. Sob essa perspectiva, segundo Giardinelli (2010), a escola deve ser um espaço onde se lê, e não um lugar onde se fala sobre a importância da leitura.

A professora atuou como mediadora do processo de leitura e, assim, foi uma profissional comprometida com o projeto desse processo, orientando seus alunos sobre estratégias de leitura, abrindo-lhes espaços, lançando desafios, valorizando sua caminhada e otimizando competências nas dimensões cognitiva, emocional, sensorial e cultural. Percebeu-se, desse modo, a “importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2011, p. 28). Ou seja, a leitura, quando mediada pelo professor, proporciona ao aluno a modificação de posturas, a ampliação de valores. E, segundo Antunes (2001, p. 12), cabe, hoje,

ao professor um papel radicalmente diferente do que anteriormente exercia: de agente transformador de informações em selecionador dessas informações, seu decodificador, mostrando como descobri-las e selecioná-las e de que maneira transformá-las em saberes.

Gostar de ler resulta da prática da leitura, do contato que se tem com os livros e do estímulo que é exercido sobre os alunos. A sala de aula deve ser o ambiente estimulador, e o professor, seu colaborador, proporcionando aos alunos a oportunidade de serem bons leitores e de expressarem-se com lucidez. Para Silva (1998, p. 31):

1. A leitura é essencial para qualquer área do conhecimento;
2. A leitura está relacionada ao sucesso acadêmico do indivíduo e diretamente ligada a não evasão escolar;

3. A leitura é um dos principais instrumentos para aproximar o ser humano e diminuir o preconceito;
4. Facilita a aprendizagem e diminui a massificação executada pela televisão;
5. A leitura possibilita diferentes pontos de vista e alarga as experiências das pessoas que aprendem.

Para que sua ação fosse efetiva, a docente precisou trabalhar com textos do contexto real dos alunos, iniciando a leitura de forma prazerosa e criativa. E foi fundamental que os alunos pudessem contar com os demais professores; afinal, a leitura está presente em todas as disciplinas escolares.

Quem lê torna-se capaz de refletir criticamente sobre a realidade; porém, para que alcance esse estágio, é necessário que o aluno seja orientado por um professor mediador, um professor que selecione e disponibilize textos inteligentes e interessantes, um promotor da leitura e formador de leitores. É ele que criará situações estimulantes e desafiadoras. A pesquisadora atuou como seguindo, como se viu, tais preceitos.

Trata-se, então, de um trabalho intenso, pois, para que, de fato, a leitura seja entendida como produção de sentidos, é necessário que o professor facilite a compreensão, que ensine estratégias e que a escola procure firmar parceria com a família.

Ao longo da execução deste trabalho sobre leitura de contos fantásticos, buscou-se, com base na metodologia de sequência didática, ofertar um ensino diferenciado desse gênero discursivo; especificamente, um ensino que proporcionasse aos alunos uma atividade escolar que fugisse do esquema tradicional de leitura de textos, no qual o interlocutor restringe-se ao professor e a leitura é praticada com o objetivo único de obter nota.

É importante registrar que, durante o processo, oito dos trinta alunos – por razões sociais diversas, como falta por motivo de trabalho, doença, desmotivação, indisciplina com as normas da escola – não participaram do projeto da forma esperada. Assim, nesse caso, no momento da produção final, solicitada pela maioria dos alunos para apresentação na unidade escolar, não foi possível visualizar neles um progresso gradual da sequência.

Mais especificamente, os alunos compareciam em uma aula, mas ausentavam-se na seguinte; então, quando retornavam, na próxima aula, já não conseguiam acompanhar as etapas. Isso fez com que não fosse possível a esses



oito alunos pôr em prática grande parte do que foi tratado. Também não foi possível estabelecer uma sequência da evolução destes em relação à apreensão das características do gênero discursivo estudado.

Ao esquematizar uma sequência didática do gênero conto fantástico, a intenção foi instrumentalizar os alunos com uma proposta pedagógica significativa, a qual, além de conduzi-los ao domínio dessa prática discursiva, proporcionasse-lhes a aquisição de capacidades de leitura que poderiam ser transferidas para a compreensão de outros gêneros discursivos.

Embora a pesquisa-ação tenha sido efetiva para 73% dos alunos, os resultados apontam que, no caso de 27%, ou seja, oito alunos, o trabalho ocorreu de forma fragmentada e descontextualizada, de modo que estes não alcançaram os resultados esperados, sobretudo, como já exposto, em razão de seu elevado grau de absenteísmo.

Diante disso, é necessário refletir e recorrer a alternativas para que o aluno chegue e permaneça na escola. Possibilitando, assim, uma transposição didática efetiva do gênero discursivo estudado. Isso porque o trabalho com sequências didáticas, não apresentou, nesse caso específico das faltas, o resultado esperado, tampouco um resultado satisfatório.

É importante, ainda, acrescentar que a pesquisadora, por três vezes, sugeriu aos alunos com excesso de faltas que fossem à escola no contraturno, a fim de que desenvolvessem as atividades do projeto de leitura das quais eles não haviam participado.

### **3.3 Anotações da professora-pesquisadora sobre os comentários espontâneos dos alunos**

Antes de concluir, acredita-se ser relevante expor as construções de sentido que os alunos realizaram ao longo do desenvolvimento da sequência didática. São os discursos estabelecidos pelos alunos. Para eles, reservou-se esta seção para a expressão de suas opiniões, a qual se deu por suas falas espontâneas, registradas ao longo do desenvolvimento do projeto de leitura. Isso porque não seria possível falar de formação do leitor crítico se fosse descartada sua voz.

É importante destacar que as atividades que deram origem aos comentários espontâneos dos alunos foram: a leitura dos contos *O gato preto* e *O retrato oval*, de

Edgar Allan Poe, e *Solfieri*, de Álvares de Azevedo; a exibição do filme *Drácula de Bram Stoker*, de Francis Ford Copolla; assim como as três dinâmicas realizadas ao longo do projeto de leitura, a saber: dinâmica da caixa de histórias fantásticas, dinâmica musical fantástica e dinâmica dos cinco sentidos fantásticos, as quais foram detalhadas e comentadas no capítulo 2 desta pesquisa.

A seguir, nos quadros 19 a 25, transcrevem-se os quarenta e cinco comentários espontâneos dos alunos, registrados pela pesquisadora no decorrer do projeto de leitura, agrupados da seguinte forma: quadro 19- Comentários espontâneos dos alunos sobre a leitura ser legal e divertida, quadro 20- Comentários espontâneos negativos dos alunos sobre o projeto de leitura 21- comentários espontâneos dos alunos sobre a Sequência didática de leitura, quadro 22- Comentários espontâneos dos alunos sobre a ambientação da sala de leitura, quadro 23- Comentários espontâneos dos alunos sobre aprender a gostar de ler, quadro 24- Comentários espontâneos dos alunos sobre ter mais tempo para o desenvolvimento do projeto de leitura e no quadro 25- Comentários espontâneos dos alunos sobre leitura e compreensão.

Como já mencionado, o projeto teve início no dia 23 de agosto de 2016 e foi finalizado em 28 de setembro do mesmo ano. Em sua maioria, os comentários refletem a importância do projeto para uma melhor compreensão dos textos.

Quadro 19: Comentários espontâneos dos alunos sobre a leitura ser legal e divertida

Comentários	Percentual
1. Nunca pensei que seria legal ler. 2. Se não forem textos muito difíceis será muito divertido. 3. Estes contos fantásticos são muitos fantásticos. Adorei! 4. Agora é legal a aprender a ler, pois tenho interesse. 5. Projeto muito legal, deu para aprender muito melhor, pois eu compreendi os textos. Pena que as aulas não são sempre assim. 6. Está muito legal ler, porque agora entendi o texto. 7. O projeto foi muito bom, divertido, o máximo, pois entendi a leitura. 8. Projeto muito bom, queria que todas as aulas fossem assim. 9. Projeto muito legal e prazeroso. Ler é fantástico.	20%

Fonte: da autora (2017).

Como observado no quadro acima, 20% dos alunos começaram a ter prazer em ler, pois segundo os mesmos, ler torna-se um prazer quando há de fato a compreensão do texto e com o entendimento do texto a leitura torna-se legal.

A leitura é um dos elementos importantes para a ampliação das possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais é necessário antes de qualquer coisa, ler. Então, é fundamental mostrar que a leitura deve ser encarada, sempre, de modo global e complexo em sua pluralidade.

Ler, é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania (VILLARDI, 1997, p.4 ).

Com a finalidade de que a leitura fosse um prazer adquirido pelos alunos, a professora utilizou-se de entonações diferentes, da expressão corporal e da sonoridade para que as mesmas fossem apreciadas, prazerosas e que o aluno gostasse da atividade. Para que então, o aluno tivesse a capacidade de extrapolar o livro, descrevendo as cenas, imaginando cada detalhe de como acontece, analisando e posicionando-se até criticamente.

Quadro 20: Comentários espontâneos negativos dos alunos sobre o projeto de leitura

Comentários	Percentual
1. Não gosto de ler e, mesmo com o projeto, continuarei sem gostar. 2. Ler é muito chato e tenho que trabalhar, não tenho tempo para ficar lendo contos de fada. 3. Ler não é para mim. 4. Ler é preciso, mas ainda não curto e acho que não vou ler. 5. O projeto é legal, mas não gosto de faz de contas e nem de ler. 6. Vejo que a professora quer ensinar a ler direito, mas eu não quero, não acho importante. 7. O projeto é muito bom, mas não quero ler. 8. Professora, quando a gente vai voltar para a sala? Não adianta, não quero ler.	17%

Fonte: da autora (2017).

Ao analisar os quarenta e cinco comentários espontâneos registrados ao longo do projeto de leitura sobre conto fantástico veem-se que oito deles, isto é, 17% afirmam que o projeto não foi como esperado. Para os autores desses comentários, a leitura não é uma prática necessária em seu contexto social; esses alunos justificam seu desinteresse dizendo que não gostam de ler, que não querem ler. É notório que, para alguns alunos, mais importante que ler é trabalhar.

Estes concebem a leitura como uma prática escolar descontextualizada do seu dia a dia e ainda não alcançaram a relevância da leitura na formação cidadã, por

exemplo: trabalhar em uma empresa, mercado ou casa de família necessariamente estão ligadas às práticas de leitura, porque no desempenho de qualquer função é preciso que se leia ou para entender uma situação, ou para não ser enganado por pessoas inescrupulosas.

Quadro 21: Comentários espontâneos dos alunos sobre a Sequência didática para a leitura

Comentários	Percentual
1. Aprendi muito sobre como realizar uma boa leitura, quais as etapas e elementos que preciso focar para entender o texto. 2. Agora, eu sei que existe uma etapa de leitura para que eu compreenda um texto. 3. Com as estratégias de leitura a gente faz tudo certinho, entende de fato os textos. 4. Seguindo etapas, eu consegui entender um texto. 5. Eu agora sigo as etapas de leitura e consigo entender tudo. 6. Após esse projeto, eu passei a entender melhor todos os textos. 7. Sabendo as etapas, as sequências de leitura, fica mais fácil de compreender o texto.	16%

Fonte: da autora (2017).

Também não seria possível falar de autonomia leitora sem assinalar a pertinência da sequência didática, visto que cada ser, cada leitor, com sua história, envolvem-se de forma peculiar com o texto. Por mais que se tente padronizar um perfil de leitor, não há um único modo de interagir; cabe, portanto, ao professor proporcionar situações para que o aluno, em seu ato de ler, seja coenunciador, cooperativo e produtivo. Assim sendo, 16% dos alunos registrou a importância de uma sequência didática bem elaborada para a apreensão da leitura.

O uso da sequência didática de leitura demonstra, pela descrição de cada uma das etapas propostas pelo Observatório da Educação (LOPES-ROSSI, 2011-2015) e desenvolvidas nesta pesquisa, que, ao se seguirem etapas preestabelecidas para a aquisição da leitura, há uma melhora gradativa no grau de compreensão dos alunos.

O interessante, ao refletir sobre a necessidade de elaboração de uma sequência didática – que é “um procedimento, uma regra técnica, método, destreza e habilidade, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas dirigidas à consecução de uma meta” (COLL, 1987 apud SOLÉ, 1998, p. 68) –, foi perceber que o aluno, quando sabe o ponto de partida e as etapas de realização de uma atividade, além de mostrar-se motivado para sua conclusão, consegue interagir melhor com o gênero textual proposto. Assim, evitam-se perguntas rotineiras como:

“vale ponto?”, “é para copiar?”, as quais demonstram o grau de insatisfação com a tarefa proposta.

Como mostram as respostas do quadro 21

Quadro 22: Comentários espontâneos dos alunos sobre a ambientação da Sala de Leitura

Comentários	Percentual
1. Eu quero participar dessa pesquisa, pois será bom saber sobre o conto fantástico e está muito interessante essa sala com sons estranhos, essa escuridão, animais pendurados e sala muito gelada. 2. Nem acredito que a professora fez toda essa arrumação na sala para a turma. 3. A arrumação da sala, a dedicação da professora fez toda a diferença para que eu, que odiava a ler, começasse a ter interesse. 4. Com toda essa arrumação na sala, agora eu quero brincar de aprender a ler.	9%

Fonte: da autora (2017).

Outro aspecto que chamou a atenção foi os 9% de comentários espontâneos dos alunos sobre a ambientação da Sala de Leitura, pois a intenção da pesquisadora foi proporcionar um ambiente propício e agradável que possibilitasse à maioria dos alunos aguçar a sua curiosidade, ajudando-os na utilização de seus conhecimentos prévios, assim como na produção de inferências e na construção de uma leitura crítica.

A ambientação da Sala de Leitura teve o intuito também de incentivar a maioria dos alunos a ler. O espaço da sala era acessível para todos os alunos que mesmo fora do horário de realização do projeto de leitura podiam usar livremente este espaço.

É importante ainda destacar que com a ambientação da Sala de leitura pode-se: a) promover a integração do grupo, a socialização dos alunos e o desenvolvimento das habilidades linguísticas; b) ampliar o repertório literário; c) despertar o prazer da leitura e aguçar o potencial cognitivo e criativo dos alunos e d) incentivar a prática da leitura extramuros escolares.

Quadro 23: Comentários espontâneos dos alunos sobre gostar de ler

Comentários	Percentual
1. Realmente, agora eu não posso faltar à escola, porque estou gostando de aprender e entendendo aquilo que leio. 2. Pensei que fosse só mais um projeto chato, mas percebo agora que não é só para passar o tempo e sair da sala. Eu estou gostando de ler conto fantástico.	

3. Nunca pensei que ler uma história que não tem nada a ver com a realidade fosse tão bom. Estou aprendendo a gostar de ler. 4. Adorei ler melhor. 5. O projeto foi muito importante para que eu começasse a gostar de ler. 6. Gostei muito de aprender a ler brincando. 7. A maioria dos alunos gostou de aprender a ler melhor.	16%
---	-----

Fonte: da autora (2017).

Em 16% dos comentários espontâneos dos alunos, o desenvolvimento das atividades proporcionou-lhes maior prazer e gosto pela leitura, pois segundo os mesmos, após o desenvolvimento do projeto foi possível compreender aquilo que leem, além disso, há registros de que não podiam mais falta à escola, o que demonstra o grau de satisfação do aluno e que também o projeto não foi “chato” como inicialmente destacaram. Logo, a leitura precisa ser cultivada e desenvolvida para que o aluno faça da leitura um hábito.

Para que a maioria dos alunos gostasse de ler, fez-se necessário, inicialmente, adequar os textos às capacidades e aos interesses dos (as) alunos (as), evitando a abordagem de conteúdos desconexos com suas leituras anteriores, o que foi possível constatar pelo gráfico de número 1, da página 67 desta pesquisa-ação. Além disso, considerou-se pertinente promover o contato dos alunos, no espaço escolar, com os mais diversos gêneros literários sobre temáticas variadas e de diferentes épocas, a fim de que a partir desse contato os aprendizes pudessem compreender a literatura enquanto fenômeno cultural, histórico, geográfico, histórico e social.

Quadro 24: Comentários espontâneos dos alunos sobre ter mais tempo para o desenvolvimento do projeto de leitura

Comentários	Percentual
1. Este projeto de leitura não deveria acabar nunca, porque aprender brincando é muito melhor e a gente realmente aprende a ler. 2. Professora, por que a senhora não faz mais encontros como este? Aprendi muito. 3. Não queria que o projeto acabasse, porque aprendi muito sobre o conto fantástico e agora consigo entender melhor os outros textos que leio. 4. Por que não podemos ter mais aulas como esta? Assim é muito mais fácil aprender a ler. 5. Não queria que o projeto acabasse nunca. 6. Quero que esse projeto continue, pois consegui entender o que o texto diz.	15%

No quadro acima, pelos comentários espontâneos de 15% dos alunos foi possível perceber que o projeto, além de trazer habilidades leitoras, também fez com que os mesmos, por gostarem da metodologia, solicitassem mais tempo para a sua execução. Alguns destes alunos, inclusive, pediram para que o mesmo não terminasse. Isto mostra o grau de aceitação e de integração dos alunos com a metodologia desenvolvida durante o tempo de aplicação do projeto.

É importante lembrar que, como descrito anteriormente, a maioria dos alunos não gostavam de ler e não queriam frequentar a sala de leitura.

Quadro 25: Comentários espontâneos dos alunos sobre a compreensão leitora

Comentários	Percentual
1. Realmente, após esse projeto, percebi que a leitura com compreensão é muito importante para entender a vida, a sociedade. 2. Ler, entendendo de fato o texto, é importante para realizaras atividades da escola e da vida. 3. O texto, quando entendido, é uma viagem prazerosa e foi o que aprendi com esse projeto. Aprendi a entender os textos. 4. Entender um texto é uma experiência nova para mim, pois até então eu copiava as respostas de meus amigos.	9%

Em 9% dos comentários espontâneos dos alunos, com a participação no projeto, foi possível melhorar o grau das leituras que realizavam, pois se outrora essas eram vistas como atividades impostas pelo professor, a ser realizada somente na escola, agora com o amadurecimento leitor, os mesmos descrevem que ela é importante para entender as relações existentes na sociedade em que estão inseridos, pois a leitura do mundo é precedida da leitura da vida. Ou seja, esses alunos perceberam que a leitura é uma prática do dia a dia, uma ferramenta de transposição social e que somente existe leitura quando atrelada à compreensão.

É importante destacar que as habilidades de leitura foram alcançadas devido ao clima de colaboração existente entre a maioria dos alunos e a professora. O que pode ser constatado pelo grande número de comentários espontâneos da maioria destes.

Como observado nos quadros acima, concluiu-se que 67% dos alunos participantes do projeto de leitura consideraram que as atividades foram pontuais e supriram suas necessidades no que tange à melhor apreensão da leitura. Cumpre assinalar que esses comentários foram espontâneos, ou seja, não houve intervenção da professora-pesquisadora, os alunos proferiram-nos por livre e

espontânea vontade, o que demonstra que avançaram na compreensão dos textos lidos. Isso se deve ao acionamento dos conhecimentos prévios, à produção de inferências textuais, à crítica feita aos textos, a uma sequência didática bem elaborada, ao interesse em ensinar da pesquisadora, à motivação do aluno para aprender e à ornamentação da sala em que o projeto transcorreu.

Nesse contexto, com base nos comentários espontâneos da maioria dos alunos, é possível afirmar que o projeto conseguiu o que preconizam os PCN de Língua Portuguesa: que a leitura seja um processo ativo e que os alunos, a partir das suas vivências, conhecimentos prévios, extraíam informações do texto e lancem mão das estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação, para que, assim, conquistem a proficiência leitora (BRASIL, 1998).

Além disso, pelas respostas transcritas nos quadros de números 19, 20, 21,22, 23,24 e 25, constatou-se que o projeto contribuiu para que a compreensão do texto fosse mais eficiente e rápida, isso porque houve mudança de comportamento no que se refere ao interesse. A sequência didática impactou na percepção do sujeito sobre o gênero textual. Diferentemente dos discursos anteriores, quando o aluno dizia ler para responder a questões propostas, agora é ele quem elabora e responde às suas próprias perguntas acerca do texto. Houve, também, a percepção da importância da leitura como prática sociodiscursiva do dia a dia.

### **3.4 Sequência didática para a produção escrita do gênero discursivo conto fantástico**

Como relatado na introdução deste trabalho, o escopo desta pesquisa-ação não foi a produção escrita. Contudo, por solicitação e interesse dos participantes do projeto, abriu-se um espaço para a escrita de contos fantásticos. Convém pontuar que, por não haver tempo hábil para a escrita dos contos em sala, optou-se por entregar impressa a sequência didática reproduzida a seguir, no quadro 26, e os alunos comprometeram-se a enviar por e-mail a sua produção escrita até o dia 25/11/2016.

Quadro 26: Sequência didática para a produção escrita do gênero discursivo conto fantástico

1	Planejamento do texto escrito a. Situação inicial, com personagens humanas vivendo uma história; b. Interferência do elemento fantástico no cotidiano das personagens;
---	--



	<ul style="list-style-type: none"> <li>c. Surgimento de um conflito no conto;</li> <li>d. Momento de maior tensão da história;</li> <li>e. Desfecho da história.</li> </ul>
2	<p>Instrução para a redação do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Escolher o elemento fantástico que vai compor o texto;</li> <li>b. Planejar a redação de cada um dos elementos que compõem o conto fantástico.</li> </ul>

Fonte: da autora (2017).

Como os alunos já conheciam a estrutura do gênero, não foi necessária dar-lhes uma sequência didática extensa. A adesão foi expressiva: dos trinta alunos participantes do projeto, 22 cumpriram a proposta de produção escrita, com base na sequência didática reproduzida há pouco. Oito discentes, porém, por causa do excesso de faltas, não chegaram a entregar a atividade.

O processo de escrita dos textos compreendeu três momentos. No primeiro, os alunos entregaram impressas as versões iniciais do texto escrito para a correção (o prazo foi até o dia 15 de novembro de 2016); 22 alunos entregaram. No segundo, ocorreu a correção dos contos pela pesquisadora (o que foi efetuado do dia 15 ao dia 20 de novembro). Por fim, no terceiro, houve a devolutiva da correção e o envio dos contos por e-mail (isto até o dia 25 de novembro); os 22 alunos enviaram novamente suas produções conforme o prazo estipulado.

Então, as produções escritas foram digitadas, impressas e compiladas em um livreto de contos fantásticos. Esse material foi enviado à sala de leitura da escola, para leitura de todos os alunos e do corpo escolar.

Para possibilitar um contato parcial com os contos produzidos pelos sujeitos de pesquisa, a pesquisadora escolheu quatro dos 22 contos fantásticos entregues. A escolha dos quatro textos justifica-se por eles comportarem todos os elementos constitutivos do gênero discursivo conto fantástico, isto é: situação inicial, descrição das personagens; tempo, espaço, surgimento de um conflito; momento de maior tensão; e desfecho da história. Os quatro contos escolhidos constam nos anexos desta pesquisa (cf. ANEXOS E, F, G e H).

Por fim, ressalta-se que o foco no gênero discursivo conto fantástico, no caso desta pesquisa, possibilitou despertar o interesse da maioria dos alunos pela leitura e aproximar o texto – o literário, em especial – de seu universo. Isso contribuiu para que ele muitos deles passassem a construir significados e a desfrutar do prazer dessa prática social, o que foi constatado pela quantidade expressiva de comentários espontâneos positivos no que tange ao projeto de leitura e também

pelas respostas coerentes da maior parte dos alunos aos três questionários respondidos ao longo desta pesquisa-ação, os quais foram apresentados neste capítulo.

## CONCLUSÃO

A preocupação da vivência da pesquisa-ação foi proporcionar aos alunos atividades de leitura que lhes permitissem conhecer as características do conto fantástico e desenvolver, gradativamente, o gosto pela leitura. E nesta perspectiva, os objetivos foram alcançados.

Como o objetivo geral desta pesquisa foi o de desenvolver, com alunos do Ensino Médio, um projeto de leitura de contos fantásticos que expandisse seus horizontes pessoais e culturais, conclui-se que esse objetivo foi alcançado.

Ao analisar o primeiro questionário percebeu-se que somente 12% dos alunos sabiam detalhar as características do gênero discursivo conto fantásticos e no decorrer do projeto, constatou-se que 79% destes conseguiram defini-los, compreendê-los, produzir inferências, rechaçá-los, dar significados e ressignificá-los, ou seja, conseguiram obter a leitura crítica esperada pelo projeto de leitura.

Os objetivos específicos foram: despertar o prazer pela leitura de textos com elementos fantásticos; ampliar o acesso a esse gênero discursivo na escola; e possibilitar que a leitura fosse uma prática social, isto é, que fizesse parte do dia a dia dos sujeitos de pesquisa. Abrange e completa o objetivo geral, pois a procura por textos, em especial os de conto fantásticos teve um aumento de 40%, no período de aplicação do projeto.

As questões propostas para serem respondidas oralmente ou por escrito, bem como as questões para averiguar os conhecimentos prévios, a leitura global, a leitura detalhada, a produção de inferências e a leitura crítica, contribuíram para a compreensão e para o aproveitamento dos alunos no que se refere à leitura de textos.

Percebeu-se ainda, que a sequência didática proposta neste trabalho atendeu às necessidades dos alunos estabelecidas pelos PCN (1998) e pelo Projeto Observatório da Educação – que deram suporte a este estudo –, conseguindo, de forma lúdica e descontraída, chamar atenção dos alunos para a formação leitora.

Alicerçadas nos suportes teóricos, as estratégias de leitura possibilitaram a professora pesquisadora aproximar o texto literário do universo da maioria dos alunos, isso com o uso de uma sequência didática bem estruturada.

A sequência didática de leitura, elaborada com o propósito de que a maioria dos alunos se apropriassem das principais características do conto fantástico, mostrou-se eficaz, pois, no decorrer do projeto, houve mudança da visão que os alunos tinham da leitura. A visão negativa da maioria dos alunos sobre essa experiência – outrora, algo desinteressante, “chato” – foi sendo desconstruída pela maioria deles. Mais especificamente, como corroboram seus comentários, a prática da leitura passou a ser caracterizada como ótima, algo emocionante, interessante, surpreendente e fantástico.

Assim, pode-se dizer que a sequência didática de leitura foi muito significativa, pois possibilitou a maioria dos alunos que trabalhassem em grupo, trocassem experiências e apreendessem uns com os outros, o que os motivou para a escrita de seus próprios contos fantásticos. É importante esclarecer que esta pesquisa não enfocou a escrita, mas, a pedido da maioria dos alunos, houve um momento para a produção. Os textos produzidos foram impressos, formando um livro de contos fantásticos que foi apresentado, em uma noite de autógrafos, para a comunidade escolar.

Após o desenvolvimento bem sucedido do projeto de leitura, pode-se responder à pergunta da pesquisa: é possível contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura do gênero discursivo conto fantástico, a partir de um trabalho com sequências didáticas, com os alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola Estadual de uma cidade do Vale de Paraíba? A resposta está em Vasconcelos (200, p. 106) que o trabalho planejado é importante e necessário, porque evita a improvisação, ajuda a prever e superar dificuldades, contribuindo para a economia de tempo e gera eficiência na ação que norteará as atividades de leitura. O que confirma a pesquisa-ação realizada.

Por meio da observação dos resultados das várias etapas do projeto, concluiu-se que, no início, os alunos demonstraram receio de mais uma proposta de leitura, mas, gradativamente, foram apropriando-se do gênero discursivo conto fantástico e interessando-se mais pelas atividades propostas.

Houve também dois aspectos não esperados, mas que surgiram ao longo desta pesquisa-ação que foram: a produção escrita dos contos fantásticos, solicitadas pela maioria dos alunos, o que demonstrou o grau de interesse e satisfação da maioria destes e a reestruturação da prática docente da pesquisadora.

Uma vez que ocorreu a necessidade de modificar, acrescentar ou retirar uma atividade a fim de que as habilidades de leitura fossem atingidas.

Concluí-se que, ao final deste longo processo de construção de conhecimento dos alunos, foi possível perceber por suas respostas o amadurecimento no que se refere à leitura. Em especial, no que tange o gênero discursivo conto fantástico. Assim, postula-se que o desenvolvimento de uma sequência didática é um caminho para se desenvolver as habilidades de leitura.

Espera-se que o trabalho venha contribuir para a reflexão sobre as questões de leitura, em especial, a literária, assim como para a discussão sobre os caminhos para um trabalho docente mais produtivo em que ler seja um prazer e um hábito.

Neste sentido, finalmente, transcreve-se um comentário espontâneo de aluno que resume os dizerem da maioria:

*“Ler um texto seja em um livro, em um muro ou no mural da escola e entendê-lo é muito importante, porque somente assim, nos alunos, podemos ser de fato cidadãos. E Foi justamente isto, que o projeto de leitura, desenvolvido neste bimestre, trouxe para a turma do 3º ano a possibilidade de entender o mundo através da leitura”.*

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ASSIS, Machado de. **Histórias sem fim**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1994. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn004.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

AZEVEDO, Álvares de. **Noite na taverna**. In: \_\_\_\_\_. Obras completas. São Paulo: Editora Nacional, 1942. v. 2. p. 87-164.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. 159p.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORACINI, Maria José. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: CORACINI, Maria José; PEREIRA, Aracy Ernst (Org.) **Discurso e Sociedade: práticas em análise do Discurso**. Pelotas: Educat, 2001.

COSCARELLI, Carla Viana. Um modelo de leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 5-20, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DRÁCULA de Bram Stoker. Direção: Francis Ford Coppola. Produção: Francis Ford Coppola; Fred Fuchs e Charles Mulvehill. Roteiro: James V. Hart.. EUA: Columbia

Pictures/American Zoetrope/Osiris Films, 1992. 1 DVD (130 min.), standard, son., color., legendado.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a Literatura Infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, Gladys Mara de Oliveira. "Os gestos" e "O vitral" de Osman Lins: instantâneos de sensações fragmentadas. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 1., 2008, Pau dos Ferros. **Anais...** Mossoró: Queima-Bucha, 2008.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.

FONSECA, Alex-Sandra de Assis Simão. **O gênero discursivo conto fantástico no processo sociocognitivo de leitura e escrita**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté. Taubaté, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a ler: propostas para construir uma nação de leitores**. São Paulo: Nacional, 2010.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do Conto**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. Formação do Leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, Sérgio Antonio da Silva (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 129-154.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

HOUAISS, Antônio. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [On-line]. 2012. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo. Martins Fontes: 1999.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a leitura. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos de leitura. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Investigações**, Recife, v. 18, n. 2, p. 9-38, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 2002.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação: uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, [S. l.], em julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas, PR: Kaygangue, 2005. p. 79-93.

\_\_\_\_\_. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, p. 1-10, 2006.

\_\_\_\_\_. **A leitura de gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa da perspectiva sociocognitiva**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2011. Não publicado.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. **A arte do conto**. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.



MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MATOS, Heloísa Andréia Vicente de. O texto e a produção da leitura na escola: novos rumos e desafios. In: LEITE, Sergio Antonio da Silva (Org.). **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.** Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 155-184.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/176/143>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para atuação docente.** 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

POE, Edgar Allan. **Contos de Terror, de Mistério e de Morte.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

\_\_\_\_\_. **Historias Extraordinárias.** São Paulo: Nova Cultural, 1993.

RODRIGUES, Selma Calasans. **O Fantástico.** São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Elementos da pedagogia da leitura.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Rose Neubauer; ESPOSITO, Yara Lúcia. **Analfabetismo e subescolarização: ainda um desafio.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** São Paulo: Artmed, 1998.

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 57, p. 47-63, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1201/918>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

SWALES, John. Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 197-220.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008a.

\_\_\_\_\_. **As estruturas narrativas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008b.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

VILLARD, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

## ANEXOS

### ANEXO A – Reprodução do conto *O gato preto*, de Edgar Allan Poe

#### O gato preto

Não espero nem solicito o crédito do leitor para a tão extraordinária e no entanto tão familiar história que vou contar. Louco seria esperá-lo, num caso cuja evidência até os meus próprios sentidos se recusam a aceitar. No entanto não estou louco, e com toda a certeza que não estou a sonhar. Mas porque posso morrer amanhã, quero aliviar hoje o meu espírito. O meu fim imediato é mostrar ao mundo, simples, sucintamente e sem comentários, uma série de meros acontecimentos domésticos. Nas suas consequências, estes acontecimentos aterrorizaram-me, torturaram-me, destruíram-me. No entanto, não procurarei esclarecê-los. O sentimento que em mim despertaram foi quase exclusivamente o de terror; a muitos outros parecerão menos terríveis do que extravagantes. Mais tarde, será possível que se encontre uma inteligência qualquer que reduza a minha fantasia a uma banalidade. Qualquer inteligência mais serena, mais lógica e muito menos excitável do que a minha encontrará tão somente nas circunstâncias que relato com terror uma sequência bastante normal de causas e efeitos.

Já na minha infância era notado pela docilidade e humanidade do meu carácter. Tão nobre era a ternura do meu coração, que eu acabava por tornar-me num brinquedo dos meus companheiros. Tinha uma especial afeição pelos animais e os meus pais permitiam-me possuir uma grande variedade deles. Com eles passava a maior parte do meu tempo e nunca me sentia tão feliz como quando lhes dava de comer e os acariciava. Esta faceta do meu carácter acentuou-se com os anos, e, quando homem, aí achava uma das minhas principais fontes de prazer. Quanto àqueles que já tiveram uma afeição por um cão fiel e sagaz, escusado será preocupar-me com explicar-lhes a natureza ou a intensidade da compensação que daí se pode tirar. No amor desinteressado de um animal, no sacrifício de si mesmo, alguma coisa há que vai direito ao coração de quem tão frequentemente pôde comprovar a amizade mesquinha e a frágil fidelidade do homem.

Casei jovem e tive a felicidade de achar na minha mulher uma disposição de espírito que não era contrária à minha. Vendo o meu gosto por animais domésticos, nunca perdia a oportunidade de me proporcionar alguns exemplares das espécies mais agradáveis. Tínhamos pássaros, peixes dourados, um lindo cão, coelhos, um macaquinho, e um gato.

Este último era um animal notavelmente forte e belo, completamente preto e excepcionalmente esperto. Quando falávamos da sua inteligência, a minha mulher, que não era de todo impermeável à superstição, fazia frequentes alusões à crença popular que considera todos os gatos pretos como feiticeiras disfarçadas. Não quero dizer que falasse deste assunto sempre a sério, e se me refiro agora a isto não é por qualquer motivo especial, mas apenas porque me veio à idéia.

Plutão, assim se chamava o gato, era o meu amigo predileto e companheiro de brincadeiras. Só eu lhe dava de comer e seguia-me por toda a parte, dentro de casa. Era até com dificuldade que conseguia impedir que me seguisse na rua.

A nossa amizade durou assim vários anos, durante os quais o meu temperamento e o meu carácter sofreram uma alteração radical – envergonho-me de o confessar – para pior, devido ao demónio da intemperança. De dia para dia me tornava mais taciturno, mais irritável, mais indiferente aos sentimentos dos outros. Permitia-me usar de uma linguagem brutal com minha mulher. Com o tempo, cheguei até a usar de violência. Evidentemente que os meus pobres animaizinhos sentiram a transformação do meu carácter. Não só os desprezava como os tratava mal. Por Plutão, porém, ainda nutria uma certa consideração

que me não deixava maltratá-lo. Quanto aos outros, não tinha escrúpulos em maltratar os coelhos, o macaco e até o cão, quando por acaso ou por afeição se atravessavam no meu caminho.

Mas a doença tomava conta de mim – pois que doença se assemelha à do álcool? – e, por fim, até o próprio Plutão, que estava a ficar velho e, por consequência, um tanto impertinente, até o próprio Plutão começou a sentir os efeitos do meu carácter perverso.

Certa noite, ao regressar a casa, completamente embriagado, de volta de um dos tugúrios da cidade, pareceu-me que o gato evitava a minha presença. Apanhei-o, e ele, horrorizado com a violência do meu gesto, feriu-me ligeiramente na mão com os dentes. Uma fúria dos demónios imediatamente se apossou de mim. Não me reconhecia. Dir-se-ia que a minha alma original se evolara do meu corpo num instante e uma ruindade mais do que demoníaca, saturada de genebra, fazia estremecer cada uma das fibras do meu corpo. Tirei do bolso do colete um canivete, abri-o, agarrei o pobre animal pelo pescoço e, deliberadamente, arranquei-lhe um olho da órbita! Queima-me a vergonha e todo eu estremeço ao escrever esta abominável atrocidade.

Quando, com a manhã, me voltou a razão, quando se dissiparam os vapores da minha noite de estúrdia, experimentei um sentimento misto de horror e de remorso pelo crime que tinha cometido. Mas era um sentimento frágil e equívoco e o meu espírito continuava insensível. Voltei a mergulhar nos excessos, e depressa afoguei no álcool toda a recordação do ato.

Entretanto, o gato curou-se lentamente. A órbita agora vazia apresentava, na verdade, um aspecto horroroso, mas o animal não aparentava qualquer sofrimento. Vagueava pela casa como de costume, mas, como seria de esperar, fugia aterrorizado quando eu me aproximava. Porém, restava-me ainda o suficiente do meu velho coração para me sentir agravado por esta evidente antipatia da parte de um animal que outrora tanto gostara de mim. Em breve este sentimento deu lugar à irritação. E para minha queda final e irrevogável, o espírito da PERVERSIDADE fez de seguida a sua aparição. Deste espírito não cura a filosofia. No entanto, não estou mais certo da existência da minha alma do que do facto que a perversidade é um dos impulsos primitivos do coração humano; uma dessas indivisas faculdades primárias, ou sentimentos, que deu uma direcção ao carácter do homem. Quem se não surpreendeu já uma centena de vezes cometendo uma ação néscia ou vil, pela única razão de saber que a não devia cometer? Não temos nós uma inclinação perpétua, pese ao melhor do nosso juízo, para violar aquilo que constitui a Lei, só porque sabemos que o é? E digo que este espírito de perversidade surgiu para minha perda final. Foi este anseio insondável da alma por se atormentar, por oferecer violência à sua própria natureza, por fazer o mal só pelo mal, que me forçou a continuar e, finalmente, a consumir a maldade que infligi ao inofensivo animal. Certa manhã, a sangue-frio, passei-lhe um nó corredio ao pescoço e enforquei-o no ramo de uma árvore; enforquei-o com as lágrimas a saltarem-me dos olhos e com o mais amargo remorso no coração; enforquei-o porque sabia que me tinha tido afeição e porque sabia que não me tinha dado razão para a torpeza; enforquei-o porque sabia que ao fazê-lo estava cometendo um pecado, um pecado mortal que comprometia a minha alma imortal a ponto de a colocar, se tal fosse possível, mesmo para além do alcance da infinita misericórdia do Deus Mais Piedoso e Mais Severo.

Na noite do próprio dia em que este ato cruel foi perpetrado, fui acordado do sono aos gritos de «Fogo!». As cortinas da minha cama estavam em chamas; toda a casa era um braseiro. Foi com grande dificuldade que minha mulher, uma criada e eu conseguimos escapar do incêndio. A destruição foi completa. Todos os meus bens materiais foram destruídos, e daí em diante mergulhei no desespero.

Sou superior à fraqueza de procurar estabelecer uma sequência de causa a efeito entre a atrocidade e o desastre. Limito-me, porém, a narrar uma cadeia de acontecimentos e não quero deixar nem um elo sequer incompleto. Nos dias que se sucederam ao incêndio, visitei as ruínas. As paredes, à exceção de uma, tinham abatido por completo. Esta exceção era constituída por um tabique interior, não muito espesso, que estava sensivelmente a meio da casa, e de encontro ao qual antes ficava a cabeceira da minha cama. O reboco resistira em grande parte à ação do fogo, facto que atribuo a ter sido pouco antes restaurado.

Próximo desta parede juntara-se uma densa multidão e muitas pessoas pareciam estar a examinar certa zona em particular, com minúcia e grande atenção. A minha curiosidade foi despertada pelas palavras «estranho», «singular» e outras expressões semelhantes. Aproximei-me e vi, como se fora gravado em baixo revelo, sobre a superfície branca, a figura de um gato gigantesco. A imagem estava desenhada com uma precisão realmente espantosa. Em volta do pescoço do animal estava uma corda.

Mal vi a aparição, pois nem podia pensar que doutra coisa se tratasse, o meu assombro e o meu terror foram imensos. Por fim, a reflexão veio em meu auxílio. Lembrei-me que o gato fora enforcado num jardim junto à casa. Após o alarme de incêndio, O dito jardim fora imediatamente invadido pela multidão e por alguém que deve ter cortado a corda do gato e o deve ter lançado para dentro do meu quarto, por uma janela aberta. Isto deve ter sido feito, provavelmente, com a intenção de me acordar. A queda das outras paredes tinha comprimido a vítima da minha crueldade na substância do reboco recentemente aplicado e cuja cal, combinada com as chamas e o amoníaco do cadáver, tinha produzido a imagem tal como eu a via.

Tendo assim satisfeito prontamente a minha razão – que não totalmente a minha consciência – sobre o facto extraordinário atrás descrito, não deixou este, no entanto, de causar profunda impressão na minha imaginação. Durante meses não consegui libertar-me do fantasma do gato, e, durante este período, voltou-me ao espírito uma espécie de sentimento que parecia remorso, mas que o não era. Cheguei ao ponto de lamentar a perda do animal e a procurar à minha volta, nos sórdidos tugúrios que agora frequentava com assiduidade, um outro animal da mesma espécie e bastante parecido que preenchesse o seu lugar.

Uma noite, estava eu sentado meio aturdido num antro mais do que infamante, a minha atenção foi despertada por um objeto preto que repousava no topo de um dos enormes toneis de gin ou de rum que constituíam o principal mobiliário do compartimento. Havia minutos que olhava para a parte superior do tonel, e o que agora me causava surpresa era o facto de não me ter apercebido mais cedo do objeto que estava em cima. Aproximei-me e toquei-lhe com a mão. Era um gato preto, um gato enorme, tão grande como Plutão e semelhante a ele em todos os aspectos menos num. Plutão não tinha sequer um único pêlo branco no corpo, enquanto este gato tinha uma mancha branca, grande mas indefinida, que lhe cobria toda a região do peito.

Quando lhe toquei, imediatamente se levantou e ronronou com força, roçou-se pela minha mão, e parecia contente por o ter notado. Era este, pois, o animal que eu procurava. Imediatamente propus a compra ao dono, mas este nada tinha a reclamar pelo animal, nada sabia a seu respeito, nunca o tinha visto até então.

Continuei a acariciá-lo, e quando me preparava para ir para casa, o animal mostrou-se disposto a acompanhar-me. Permiti que o fizesse, inclinando-me de vez em quando para o acariciar enquanto caminhava. Quando chegou a casa, adaptou-se logo e logo se tornou muito amigo da minha mulher.

Pela minha parte, não tardou em surgir em mim uma antipatia por ele. Era exatamente o reverso do que eu esperava, mas, não sei como nem porquê, a sua evidente ternura por mim desgostava-me e aborrecia-me. Lentamente, a pouco e pouco, esses sentimentos de desgosto e de aborrecimento transformaram-se na amargura do ódio. Evitava o animal; um certo sentimento de vergonha e a lembrança do meu anterior ato de crueldade impediram-me de o maltratar fisicamente. Abstive-me, durante semanas, de o maltratar ou exercer sobre ele qualquer violência, mas, gradualmente, muito gradualmente, cheguei a nutrir por ele um horror indizível e a fugir silenciosamente da sua odiosa presença como do bafo da peste.

O que aumentou, sem dúvida, o meu ódio pelo animal foi descobrir, na manhã do dia seguinte a tê-lo trazido para casa, que, tal como Plutão, tinha também sido privado de um dos seus olhos. Esta circunstância, contudo, mais afeição despertou na minha mulher, que, como já disse, possuía em alto grau aquele sentimento de humanidade que fora em tempos característica minha e a fonte de muitos dos meus prazeres mais simples e mais puros.

Com a minha aversão pelo gato parecia crescer nele a sua preferência por mim. Seguia os meus passos com uma pertinácia que seria difícil fazer compreender ao leitor. Sempre que me sentava, enroscava-se debaixo da minha cadeira ou saltava-me para os joelhos, cobrindo-me com as suas repugnantes carícias. Se me levantava para caminhar, metia-se entre meus os pés e quase me fazia cair ou, fincando as suas garras compridas e aguçadas no meu roupão, trepava-me até ao peito. Em tais momentos, embora a minha vontade fosse matá-lo com uma pancada, era impedido de o fazer, em parte pela lembrança do meu crime anterior mas, principalmente, devo desde já confessá-lo, por um verdadeiro medo do animal.

Este medo não era exatamente o receio de um mal físico; no entanto, é-me difícil defini-lo de outro modo. Quase me envergonhava admitir – sim, mesmo aqui, nesta cela de malfeitor, eu me envergonho de admitir – que o terror e o horror que o animal me infundia se viam acrescidos de uma das fantasias mais perfeitas que é possível conceber. Minha mulher tinha-me chamado várias vezes a atenção para o aspecto da mancha de pêlo branco de que já falei, e que era a única diferença aparente entre o estranho animal e aquele que eu tinha eliminado. O leitor lembrar-se-á que esta marca, embora grande, era, originariamente, bastante indefinida, mas, gradualmente, por fases quase imperceptíveis e que durante muito tempo a minha razão lutou por rejeitar como fantasiosas, assumira, finalmente, uma rigorosa nitidez de contornos. Era agora a imagem de um objeto que me repugna mencionar, e por isso eu o odiava e temia acima de tudo, e ter-me-ia visto livre do monstro se o ousasse. Era agora a imagem de uma coisa abominável e sinistra: a imagem da força!, oh!, lúgubre e terrível máquina de horror e de crime, de agonia e de morte.

Por essa altura, eu era, na verdade, um miserável maior do que toda a miséria humana. E um bruto animal cujo semelhante eu destruíra com desprezo, um bruto animal a comandar-me, a mim, um homem, feito à imagem do Altíssimo – oh!, desventura insuportável. Ah, nem de dia nem de noite, nunca, oh!, nunca mais, conheci a bênção do repouso! Durante o dia o animal não me deixava um só momento. De noite, a cada hora, quando despertava dos meus sonhos cheios de indefinível angústia, era para sentir o bafo quente daquela coisa sobre o meu rosto e o seu peso enorme, encarnação de um pesadelo que eu não tinha forças para afastar, pesando-me eternamente sobre o coração.

Sob a pressão de tormentos como estes, os fracos resquícios do bem que havia em mim desapareceram. Só os pensamentos pecaminosos me eram familiares – os mais sombrios e os mais infames dos pensamentos. A tristeza do meu temperamento aumentou até se tornar em ódio a tudo e à humanidade inteira. Entretanto, a minha dedicada mulher era a vítima mais usual e paciente das súbitas, frequentes e incontroláveis explosões de fúria a que então me abandonava cegamente.

Um dia acompanhou-me, por qualquer afazer doméstico, à adega do velho edifício onde a nossa pobreza nos forçava a habitar. O gato seguiu-me nas escadas íngremes e quase me derrubou, o que me exasperou até à loucura. Apoderei-me de um machado, e desvanecendo-se na minha fúria o receio infantil que até então tinha detido a minha mão, desferi um golpe sobre o animal, que seria fatal se o tivesse atingido como eu queria. Mas o golpe foi sustido diabolicamente pela mão da minha mulher. Enraivecido pela sua intromissão, libertei o braço da sua mão e enterrei-lhe o machado no crânio. Caiu morta, ali mesmo, sem um queixume.

Consumado este horrível crime, entreguei-me de seguida, com toda a determinação, à tarefa de esconder o corpo. Sabia que não o podia retirar de casa, quer de dia quer de noite, sem correr o risco de ser visto pelos vizinhos. Muitos projetos se atropelaram no meu cérebro. Em dado momento, cheguei a pensar em cortar o corpo em pequenos pedaços e destruí-los um a um pelo fogo. Noutra, decidi abrir uma cova no chão da adega. Depois pensei deitá-lo ao poço do jardim, ou metê-lo numa caixa como qualquer vulgar mercadoria e arranjar um carregador para o tirar de casa. Por fim, detive-me sobre o que considerei a melhor solução de todas.

Decidi emparedá-lo na adega como, segundo as narrativas, faziam os monges da Idade Média às suas vítimas.

A adega parecia convir perfeitamente aos meus intentos. As paredes não tinham sido feitas com os acabamentos do costume e, recentemente, tinham sido todas rebocadas com uma argamassa grossa que a humidade ambiente não deixara endurecer. Além do mais, numa das paredes havia uma saliência causada por uma chaminé falsa ou por uma lareira que tinha sido entaipada para se assemelhar ao resto da adega. Não duvidei que me seria fácil retirar os tijolos neste ponto, meter lá dentro o cadáver e tornar a pôr a taipa como antes, de modo que ninguém pudesse lóbrigar qualquer sinal suspeito.

Não me enganei nos meus cálculos. Com o auxílio de um pé-de-cabra retirei facilmente os tijolos, e depois de colocar cuidadosamente o corpo de encontro à parede interior, mantive-o naquela posição ao mesmo tempo que, com um certo trabalho, devolvia a toda a estrutura o seu aspecto primitivo.

Usando de toda a precaução, procurei argamassa, areia e fibras com que preparei um reboco que se não distinguia do antigo e, com o maior cuidado, cobri os tijolos. Quando terminei, vi com satisfação que tudo estava certo. A parede não denunciava o menor sinal de ter sido mexida. Com o maior escrúpulo, apanhei do chão os resíduos. Olhei em volta, triunfante, e disse para comigo: «Aqui, pelo menos, não foi infrutífero o meu trabalho.»

A seguir procurei o animal que tinha sido a causa de tanta desgraça, pois que, finalmente, tinha resolvido matá-lo. Se o tivesse encontrado naquele momento, era fatal o seu destino. Mas parecia que o astuto animal se alarmara com a violência da minha cólera anterior e evitou aparecer-me na frente, dado o meu estado de espírito. É impossível descrever ou imaginar a intensa e aprazível sensação de alívio que a ausência do detestável animal me trouxe. Não me apareceu durante toda a noite, e deste modo, pelo menos por uma noite, desde que o trouxera para casa, dormi bem e tranquilamente; sim, dormi, mesmo com o crime a pesar-me na consciência.

Passaram-se o segundo e terceiro dias e o meu verdugo não aparecia. Mais uma vez respirei como um homem livre. O monstro, aterrorizado, tinha abandonado a casa para sempre! Nunca mais voltaria a vê-lo!

Suprema felicidade a minha! A culpa da ação tenebrosa inquietava-me pouco. Fizeram-se alguns interrogatórios que colheram respostas satisfatórias. Fez-se inclusivamente uma busca, mas, naturalmente, nada se descobriu. Dava como certa a minha felicidade futura.

No quarto dia após o crime, surgiu inesperadamente em minha casa um grupo de agentes da Polícia que procederam a uma rigorosa busca. Eu, porém, confiado na impenetrabilidade do esconderijo, não sentia qualquer embaraço. Os agentes quiseram que os acompanhasse na sua busca. Não deixaram o mínimo escaninho por investigar. Por fim, pela terceira ou quarta vez, desceram à adega. Nem um músculo me tremeu. O meu coração batia calmamente como o coração de quem vive na inocência. Percorri a adega de ponta a ponta. De braços cruzados no peito, andava descontraído de um lado para o outro. Os agentes estavam completamente satisfeitos e prontos para partir. O júbilo do meu coração era demasiado intenso para que o pudesse suster. Ansiava por dizer pelo menos uma palavra à guisa de triunfo e para tornar duplamente evidente a sua convicção da minha inocência.

- Senhores – disse por fim, quando iam a subir os degraus. – Estou satisfeito por ter dissipado as vossas suspeitas. Desejo muita saúde para todos, e um pouco mais de cortesia. A propósito, esta casa está muito bem construída (e no meu furioso desejo de dizer qualquer coisa com à-vontade, mal sabia o que estava a dizer). Direi, até, que é uma casa excelentemente construída. Estas paredes... vão-se já embora, meus senhores?... Estas paredes estão solidamente ligadas. – E neste momento, por uma frenética fanfarronice, bati com força, com uma bengala que tinha na mão, na parede atrás da qual se encontrava o cadáver da minha querida esposa.

Ah!, que Deus me livre das garras do arquidemônio! Mal tinha o eco das minhas pancadas mergulhado no silêncio, quando uma voz lhes respondeu de dentro do túmulo: um gemido, a princípio abafado e entrecortado como o choro de uma criança, que depois se transformou num prolongado grito sonoro e contínuo, extremamente anormal e inumano. Um bramido, um uivo, misto de horror e de triunfo, tal como só do inferno poderia vir,

provindo das gargantas conjuntas dos condenados na sua agonia e dos demónios no gozo da condenação.

Seria insensato falar dos meus pensamentos. Senti-me desfalecer e encostei-me à parede da frente. Tolhidos pelo terror e pela surpresa, os agentes que subiam a escada detiveram-se por instantes. Logo a seguir, doze braços vigorosos atacavam a parede. Esta caiu de um só golpe. O cadáver, já bastante decomposto e coberto de pastas de sangue, apareceu ereto frente aos circunstantes. Sobre a cabeça, com as vermelhas fauces dilatadas e o olho solitário chispando, estava o odioso gato cuja astúcia me compelira ao crime e cuja voz delatora me entregava ao carrasco. Eu tinha emparedado o monstro no túmulo!

Edgar Allan Poe



**ANEXO B – Ilustrações do filme *Drácula de Bram Stoker*, de Francis Ford Coppola**Figura 1: Ilustrações do filme *Drácula de Bram Stoker*, de Francis Ford Coppola

Fonte: *Drácula...* (1992).

## ANEXO C – Reprodução do conto *Solfieri*, de Álvares de Azevedo

### Solfieri

...Yet one kiss on your pale clay  
And those lips once so warm – my heart! my heart!  
*Cain. Byron*

– Sabei-lo. Roma é a cidade do fanatismo e da perdição: na alcova do sacerdote dorme a gostosa amásia; no leito da vendida se pendura o Crucifixo lívido. É um requintar de gozo blasfemo que mescla o sacrilégio à convulsão do amor, o beijo lascivo à embriaguez da crença!

– Era em Roma. Uma noite a lua ia bela como vai ela no verão por aquele céu morno. O fresco das águas se exalava como um suspiro do leito do Tibre. A noite ia bela. Eu passeava a sós pela ponte de... As luzes se apagaram uma por uma nos palácios, as ruas se faziam ermas, e a lua de sonolenta se escondia no leito de nuvens. Uma sombra de mulher apareceu numa janela solitária e escura. Era uma forma branca. – A face daquela mulher era como a de uma estátua pálida à lua. Pelas faces dela, como gotas de uma taça caída, rolavam fios de lágrimas.

Eu me encostei à aresta de um palácio. A visão desapareceu no escuro da janela... e daí um canto se derramava. Não era só uma voz melodiosa: havia naquele cantar um como choro de frenesi, um como gemer de insânia: aquela voz era sombria como a do vento à noite nos cemitérios cantando a nênia das flores murchas da morte.

Depois, o canto calou-se. A mulher apareceu na porta. Parecia espreitar se havia alguém nas ruas. Não viu ninguém: saiu. Eu segui-a.

A noite ia cada vez mais alta: a lua sumira-se no céu, e a chuva caía às gotas pesadas: apenas eu sentia nas faces caírem-me grossas lágrimas de água, como sobre um túmulo prantos de órfão.

Andamos longo tempo pelo labirinto das ruas: enfim, ela parou; estávamos num campo.

Aqui, ali, além, eram cruces que se erguiam de entre o ervaçal. Ela ajoelhou-se. Parecia soluçar: em torno dela passavam as aves da noite.

Não sei se adormeci: sei, apenas, que quando amanheceu achei-me a sós no cemitério. Contudo, a criatura pálida não fora uma ilusão: as urzes, as cicutas do campo-santo estavam quebradas junto a uma cruz.

O frio da noite, aquele sono dormido à chuva, causaram-me uma febre. No meu delírio passava e repassava aquela brancura de mulher, gemiam aqueles soluços e todo aquele devaneio se perdia num canto suavíssimo...

Um ano depois voltei a Roma. Nos beijos das mulheres, nada me saciava: no sono da saciedade me vinha aquela visão...

Uma noite, e após uma orgia, eu deixara dormida no leito dela a condessa Bárbara. Dei um último olhar àquela forma nua e adormecida com a febre nas faces e a lascívia nos lábios úmidos, gemendo ainda nos sonhos como na agonia voluptuosa do amor. Saí. Não sei se a noite era límpida ou negra; sei apenas que a cabeça me escaldava de embriaguez. As taças tinham ficado vazias na mesa: aos lábios daquela criatura eu bebera até à última gota o vinho do deleite...

Quando dei acordo de mim estava num lugar escuro: as estrelas passavam seus raios brancos entre as vidraças de um templo. As luzes de quatro círios batiam num caixão entreaberto. Abri-o: era o de uma moça. Aquele branco da mortalha, as grinaldas da morte na frente dela, naquela tez lívida e embaçada, o vidrento dos olhos mal apertados... Era uma defunta!... E aqueles traços todos me lembraram uma idéia perdida. . – Era o anjo do cemitério! Cerrei as portas da igreja, que, ignoro por que, eu achara abertas. Tomei o cadáver nos meus braços para fora do caixão. Pesava como chumbo...

Sabeis a historia de Maria Stuart degolada e do algoz, “do cadáver sem cabeça e do homem sem coração”, como a conta Brantôme? – Foi uma idéia singular a que eu tive. Tomei-a no colo. Preguei-lhe mil beijos nos lábios. Ela era bela assim. Rasguei-lhe o sudário, despi-lhe o véu e a capela, como o noivo os despe à noiva. Era mesmo uma estátua: tão branca era ela. A luz dos tocheiros dava-lhe aquela palidez de âmbar que lustra os mármoreos antigos. O gozo foi fervoroso – cevei em perdição aquela vigília. A madrugada passava já frouxa nas janelas. Àquele calor de meu peito, à febre de meus lábios, à convulsão de meu amor, a donzela pálida parecia reanimar-se. Súbito, abriu os olhos empanados. Luz sombria alumiu-os como a de uma estrela entre névoa, apertou-me em seus braços, um suspiro ondeou-lhe nos beiços azulados... Não era já a morte: era um desmaio. No aperto daquele abraço havia, contudo, alguma coisa de horrível. O leito de lájea, onde eu passara uma hora de embriaguez, me resfriava. Pude, a custo, soltar-me daquele aperto do peito dela... Nesse instante ela acordou...

Nunca ouvistes falar da catalepsia? É um pesadelo horrível aquele que gira ao acordado que emparedam num sepulcro; sonho gelado em que sentem-se os membros tolhidos e as faces banhadas de lágrimas alheias, sem poder revelar a vida!

A moça revivia a pouco e pouco. Ao acordar, desmaiara. Embrucei-me na capa e tomei-a nos braços coberta com seu sudário como uma criança. Ao aproximar-me da porta, topei num corpo; abaixei-me e olhei: era algum coveiro do cemitério da igreja, que aí dormira de ébrio, esquecido de fechar a porta...

Saí. Ao passar a praça encontrei uma patrulha.

– Que levas aí?

A noite era muito alta: talvez me cressem um ladrão.

– É minha mulher que vai desmaiada...

– Uma mulher!... Mas, essa roupa branca e longa? Serás, acaso, roubador de cadáveres?

Um guarda aproximou-se. Tocou-lhe a fronte: era fria.

– É uma defunta...

Cheguei meus lábios aos dela. Senti um bafejo morno. – Era a vida, ainda.

– Vede, disse eu.

O guarda chegou-lhe os lábios: os beiços ásperos roçaram pelos da moça. Se eu sentisse o estalar de um beijo... o punhal já estava nu em minhas mãos frias...

– Boa noite, moço: podes seguir, disse ele.

Caminhei. – Estava cansado. Custava a carregar o meu fardo; e eu sentia que a moça ia despertar. Temeroso de que ouvissem-na gritar e acudissem, corri com mais esforço...

Quando eu passei a porta, ela acordou. O primeiro som que lhe saiu da boca foi um grito de medo...

Mal eu fechara a porta, bateram nela. Era um bando de libertinos, meus companheiros, que voltavam da orgia. Reclamaram que abrisse.

Fechei a moça no meu quarto e abri.

Meia hora depois eu os deixava na sala, bebendo ainda. A turvação da embriaguez fez que não notassem minha ausência.

Quando entrei no quarto da moça, vi-a erguida. Ria de um rir convulso, como a insânia, e frio como a folha de uma espada. Trespassava de dor o ouvi-la.

Dois dias e duas noites levou ela de febre, assim. Não houve como sanar-lhe aquele delírio, nem o rir do frenesi. Morreu depois de duas noites e dois dias de delírio.

À noite, saí. Fui ter com um estatuário que trabalhava perfeitamente em cera e paguei-lhe uma estátua dessa virgem.

Quando o escultor saiu, levantei os tijolos de mármore do meu quarto e, com as mãos, cavei aí um túmulo. Tomei-a, então, pela última vez nos braços, apertei-a a meu peito, muda e fria, beijei-a e cobri-a, adormecida do sono eterno, com o lençol de seu leito. Fechei-a no seu túmulo e estendi meu leito sobre ele.

Um ano – noite a noite – dormi sobre as lajes que a cobriam. Um dia, o estatuário me trouxe a sua obra. Paguei-lha e paguei o segredo...

– Não te lembras, Bertram, de uma forma branca de mulher que entreviste pelo véu do meu cortinado? Não te lembras que eu te respondi que era uma virgem que dormia?

– E quem era essa mulher, Solfieri?

– Quem era? Seu nome?

– Quem se importa com uma palavra quando sente que o vinho lhe queima assaz os lábios? Quem pergunta o nome da prostituta com quem dormiu e sentiu morrer a seus beijos, quando nem há dele mister por escrever-lho na lousa?

Solfieri encheu uma taça e bebeu-a. Ia erguer-se da mesa, quando um dos convivas tomou-o pelo braço.

– Solfieri, não é um conto, isso tudo?

– Pelo inferno que não! Por meu pai, que era conde e bandido! Por minha mãe, que era a bela Messalina das ruas! Pela perdição que não! Desde que eu próprio calquei aquela mulher com meus pés na sua cova de terra, eu vo-lo juro – guardei-lhe como amuleto a capela de defunta. Ei-la!

Abriu a camisa, e viram-lhe ao pescoço uma grinalda de flores mirradas.

–Vede-la? Murcha e seca, como o crânio dela!

Álvares de Azevedo

## ANEXO D – Reprodução do conto *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe

### O retrato oval

O castelo em que o meu criado se tinha empenhado em entrar pela força, de preferência a deixar-me passar a noite ao relento, gravemente ferido como estava, era um desses edifícios com um misto de soturnidade e de grandeza que durante tanto tempo se ergueram nos Apeninos, não menos na realidade do que na imaginação da senhora Radcliffe. Tudo dava a entender que tinha sido abandonado recentemente. Instalamo-nos num dos compartimentos mais pequenos e menos sumptuosamente mobilados, situado num remoto torreão do edifício. A decoração era rica, porém estragada e vetusta. Das paredes pendiam colgaduras e diversos e multiformes troféus heráldicos, misturados com um desusado número de pinturas modernas, muito alegres, em molduras de ricos arabescos doirados. Por esses quadros que pendiam das paredes – não só nas suas superfícies principais como nos muitos recessos que a arquitetura bizarra tornara necessários –, por esses quadros, digo, senti despertar grande interesse, possivelmente por virtude do meu delírio incipiente; de modo que ordenei a Pedro que fechasse os maciços postigos do quarto, pois que já era noite; que acendesse os bicos de um alto candelabro que estava à cabeceira da minha cama e que corresse de par em par as cortinas franjadas de veludo preto que envolviam o leito. Quis que se fizesse tudo isto de modo a que me fosse possível, se não adormecesse, ter a alternativa de contemplar esses quadros e ler um pequeno volume que acháramos sobre a almofada e que os descrevia e criticava.

Por muito, muito tempo estive a ler, e solene e devotamente os contemplei. Rápidas e magníficas, as horas voavam, e a meia-noite chegou. A posição do candelabro desagradava-me, e estendendo a mão com dificuldade para não perturbar o meu criado que dormia, coloquei-o de modo a que a luz incidisse mais em cheio sobre o livro. Mas o movimento produziu um efeito completamente inesperado. A luz das numerosas velas (pois eram muitas) incidia agora num recanto do quarto que até então estivera mergulhado em profunda obscuridade por uma das colunas da cama. E assim foi que pude ver, vivamente iluminado, um retrato que passava despercebido. Era o retrato de uma jovem que começava a ser mulher. Olhei precipitadamente para a pintura e ato contínuo fechei os olhos. A princípio, eu próprio ignorava por que o fizera. Mas enquanto as minhas pálpebras assim permaneceram fechadas, reví em espírito a razão por que as fechara. Foi um movimento impulsivo para ganhar tempo para pensar – para me certificar que a vista não me enganava –, para acalmar e dominar a minha fantasia e conseguir uma observação mais calma e objetiva. Em poucos momentos voltei a contemplar fixamente a pintura. Que agora via certo, não podia nem queria duvidar, pois que a primeira incidência da luz das velas sobre a tela parecera dissipar a sonolenta letargia que se apoderara dos meus sentidos, colocando-me de novo na vida desperta.

O retrato, disse-o já, era de uma jovem. Apenas se representavam a cabeça e os ombros, pintados à maneira daquilo que tecnicamente se designa por vinheta – muito no estilo das cabeças favoritas de Sully. Os braços, o peito, e inclusivamente as pontas dos cabelos radiosos, diluíam-se imperceptivelmente na vaga mas profunda sombra que constituía o fundo. A moldura era oval, ricamente doirada e filigranada em arabescos. Como obra de arte, nada podia ser mais admirável que o retrato em si. Mas não pode ter sido nem a execução da obra nem a beleza imortal do rosto o que tão subitamente e com tal veemência me comoveu. Tão-pouco é possível que a minha fantasia, sacudida da sua meia sonolência, tenha tomado aquela cabeça pela de uma pessoa viva. Compreendi imediatamente que as particularidades do desenho, do vinhetado e da moldura devem ter dissipado por completo uma tal ideia – devem ter evitado inclusivamente qualquer distração momentânea. Meditando profundamente nestes pontos, permaneci, talvez uma hora, meio deitado, meio reclinado, de olhar fito no retrato. Por fim, satisfeito por ter encontrado o verdadeiro segredo do seu efeito, deitei-me de costas na cama. Tinha encontrado o feitiço do quadro na sua expressão de absoluta semelhança com a vida, a qual, a princípio, me espantou e finalmente me subverteu e intimidou. Com profundo e reverente temor, voltei a

colocar o candelabro na sua posição anterior. Posta assim fora da vista a causa da minha profunda agitação, esquadrinhei ansiosamente o livro que tratava daqueles quadros e das suas respectivas histórias. Procurando o número que designava o retrato oval, pude ler as vagas e singulares palavras que se seguem:

“Era uma donzela de raríssima beleza e tão adorável quanto alegre. E maldita foi a hora em que viu, amou e casou com o pintor. Ele, apaixonado, estudioso, austero, tendo já na Arte a sua esposa. Ela, uma donzela de raríssima beleza e tão adorável quanto alegre, toda luz e sorrisos, e vivaz como uma jovem corça; amando e acarinhando a todas as coisas; apenas odiando a Arte que era a sua rival; temendo apenas a paleta e os pincéis e outros enfadonhos instrumentos que a privavam da presença do seu amado. Era pois coisa terrível para aquela senhora ouvir o pintor falar do seu desejo de retratar a sua jovem esposa. Mas ela era humilde e obediente e posou docilmente durante muitas semanas na sombria e alta câmara da torre, onde a luz apenas do alto incidia sobre a pálida tela. E o pintor apegou-se à sua obra que progredia hora após hora, dia após dia. E era um homem apaixonado, veemente e caprichoso, que se perdia em divagações, de modo que não via que a luz que tão sinistramente se derramava naquela torre solitária emurchecia a saúde e o ânimo da sua esposa, que se consumia aos olhos de todos menos aos dele. E ela continuava a sorrir, sorria sempre, sem um queixume, porque via que o pintor (que gozava de grande nomeada) tirava do seu trabalho um fervoroso e ardente prazer e se empenhava dia e noite em pintá-la, a ela que tanto o amava e que dia a dia mais desalentada e mais fraca ia ficando. E, verdade seja dita, aqueles que contemplaram o retrato falaram da sua semelhança com palavras ardentes, como de um poderosa maravilha, – prova não só do talento do pintor como do seu profundo amor por aquela que tão maravilhosamente pintara.

Mas por fim, à medida que o trabalho se aproximava da sua conclusão, ninguém mais foi autorizado na torre, porque o pintor enlouquecera com o ardor do seu trabalho e raramente desviava os olhos da tela, mesmo para contemplar o rosto da esposa. E não via que as tintas que espalhava na tela eram tiradas das faces daquela que posava junto a ele. E quando haviam passado muitas semanas e pouco já restava por fazer, salvo uma pincelada na boca e um retoque nos olhos, o espírito da senhora vacilou como a chama de uma lanterna. Assente a pincelada e feito o retoque, por um momento o pintor ficou extasiado perante a obra que completara; mas de seguida, enquanto ainda a estava contemplando, começou a tremer e pôs-se muito pálido, e apavorado, gritando em voz alta 'Isto é na verdade a própria vida!', voltou-se de repente para contemplar a sua amada: – estava morta!”

Edgar Allan Poe

## ANEXO E – Conto fantástico produzido pelo aluno 1 participante do projeto de leitura

### O paraíso

No meu leito de morte, sem recorrer a mais nada além das orações e médicos, eu senti o frio aconchegante da morte.

Desde pequena, minha mãe dizia que meu anjo da guarda se chamava Daniel, e foi para ele que me ajoelhei todas as noites pedindo que salvasse-me desta febre que nunca sarava.

Em algum momento da noite, quando a lua estava tímida atrás das nuvens frias de inverno, pude ouvir um som harmonioso vindo do quarto de meus falecidos pais e fui até lá para saber o que perturbava o som dos ventos. Foi naquele momento que vi um homem trajado somente de seda entrelaçando seu corpo, pele branca como a neve de inverno e olhos azuis como o céu de verão. Não sei como pude ter certeza, mas era o meu anjo: era Daniel.

Hipnotizada pelo medo, curiosidade e paixão, caí de joelhos sobre o chão e, em poucos segundos, já estava nos braços de Daniel, meu eterno protetor. Ele disse que eu era linda e que entre todas da Terra, era única. E foi neste momento, que a mais bela demonstração de amor aconteceu.

Durante à noite, Daniel e eu compartilhamos o calor do sol em nossos corpos. Pude sentir que à noite já era tão fria e que a tímida lua deu lugar ao sol no meu coração.

Pela manhã, acordei sem saber o que aconteceu naquela noite. Era verdade ou apenas delírios causados pela febre?...A febre! Não há mais! Daniel curara-me, claro.

Pensei que em algum lugar, Daniel estava brigando contra a própria vontade de Deus para voltar para mim e não conseguia. Foi nesse momento que fui até a sacada mais alta do quarto mais alto e olhei para o sol que estava entre as nuvens carregadas de lágrimas de Daniel, sem pensar duas vezes, joguei-me em queda livre. Não havia dor e nem febre, a única dor era ver que, enquanto eu subia para o paraíso, Daniel descia onde tivemos nossa primeira e única noite de amor.

Daniel, observo-te daqui de cima. Aqui as grammas são secas e o sol quase não aparece, mas espero tê-lo um dia ao meu lado para esquentarmos o nosso paraíso celestial.

Cuide-se. Eu sempre te amarei.

## ANEXO F – Conto fantástico produzido pela aluna 2 participante do projeto de leitura

### A moça do cemitério

Chamava-se Ed, um homem tranquilo que caminhava com seus amigos Pedro e Júnior, os quais foram para a Inglaterra a trabalho. Eram pintores e estavam se dirigindo a um bar, próximo ao lugar onde estava morando há alguns dias para se distraírem um pouco. Ed cansado de tanto beber, saiu já embriagado e começou a caminhar sozinho pelas ruas. Então, deitou-se em um banco na praça próxima ao bar onde estavam. Quase dormindo, ouviu um canto, uma voz muito bela. No início, ele pensou ser coisa da sua cabeça, já que estava bêbado, mas continuou a ouvir aquela voz doce e bela.

Ele não percebeu que em frete a esta praça havia um cemitério. As portas estavam abertas. Então, ele decidiu entrar. Estava frio e já era madrugada. Ed avistou uma moça pálida e muito bonita, que estava de costas para ele, cantando. Quis se aproximar, mas conforme ele chegava mais perto, a imagem daquela linda moça sumia, até, finalmente, desaparecer. Ele viu algo iluminar o fim do cemitério e andou um pouco para ver o que havia ali: uma vela acesa em cima de um túmulo, com o caixão quase aberto. Curioso, quis saber quem era e descobriu ser a moça que ele viu e ouviu cantar. Impressionado, com tamanha beleza, segurou-a nos braços e acariciou sua pele.

Levou-a até a casa em que ele morava com amigos, os quais já estavam dormindo, pois já era tarde. Colocou-a deitada em sua cama, com uma rosa vermelha nas mãos e seus cabelos cacheados soltos. Então, Ed quis retratar em um quadro a beleza daquela mulher. Trancou-se o dia inteiro com a defunta em seu quarto até terminar a obra de arte. Quase pela madrugada do outro dia, já havia acabado a sua pintura. Esperou seus amigos chegarem e depois de eles irem dormir, Ed saiu de seu quarto para levar a moça de volta para o seu túmulo.

Enfim, chegou ao cemitério, colocou-a em seu caixão, deu-lhe um beijo na testa e enterrou-a, plantando em cima do túmulo uma rosa vermelha.

Passaram-se alguns anos, e mesmos depois de muito tempo, ele ainda olha para aquele retrato, lembrando com saudades da beleza daquela moça.



## **ANEXO G – Conto fantástico produzido pelo aluno 3 participante do projeto de leitura**

### **Anjos e Demônios**

Anjo e demônios, diz a regra que nunca poderiam se entender, mas todas as vezes que Morgan e Marjory se viam, esqueciam-se disso. Ele, um anjo do senhor que enfrentava batalhas em nome da proteção dos céus, um guerreiro sim, porém muito dócil. Já ela, era um anjo decaído, ou seja, um demônio, a guardião do inferno, fria e obscura.

Como esperado, certo dia, o céu o inferno entraram em guerra, Marjory e Morgan amavam-se desde o início de tudo, mesmo sabem que era impossível serem felizes, ficarem juntos, afinal, eram eternos inimigos, porém, sempre ao anoitecer, Morgan subia até o pico mais alto dos confins da Terra e cantava para sua amada.

Longe dos mundos que os separavam, longe de todos, de toda a guerra, parecia que naquele instante não existia nada além de seus olhares se encontrando e seus corpos quentes e úmidos tocando-se. Era o único momento em que Marjory ficava dócil e meiga era entre os fortes braços de Morgan. Entretanto, a única forma de ficarem juntos para sempre seria por uma permissão de seus superiores, mas para que isto ocorra, um dos dois teria de morrer.

Os dois estavam decididos a sacrificarem-se para concretizarem o seu amor, pois a ordem para todos era que matassem todos os que misturassem o céu e o inferno. Contudo, mesmo sabendo que tal permissão nunca havia sido concedida, pois eles eram seres opostos, contrário como: bem e mal ou amor e morte, Morgan e Marjory arriscariam tudo para ficarem juntos.

Os boatos correram e Deus ficou sabendo do romance, mas onisciente que é e sabendo do plano que tinham de morrerem para ficarem juntos. Logo, planejou uma morte diferente.

Assim sendo, Deus levantou do trono e foi até Morgan com sua espada, cortou-lhe as asas e retirou-lhe os poderes e a memória. Jogando-lhe no mundo dos humanos como um raio, tornou-se um humano indefeso e nunca soube ou se quer lembrou de Marjory, sua amada.

Marjory também teve um castigo, mas afim de torturá-la por ser desobediente, Lúcifer, o rei do inferno, concedeu-a vida eterna no fogo e jogou sobre ela a culpa pela expulsão de Morgan, mas ela não desistia e, todos os dias, tentava fugir e tentaria até conseguir e rever o seu verdadeiro amor: Morgan.

**ANEXO H – Conto fantástico produzido pela aluna 4 participante do projeto de leitura****Rosas de Quetin**

Quetin era um senhor que vivia isolado desde que sua esposa morrera. Ele amava cultivar rosas e tinha centenas delas em seu quintal, formando um lindo jardim, composto por rosas de cores exuberantes e de uma mistura incrível de diversos odores.

Quetin nunca abria mão se quer de uma mudinha de suas rosas. Eu insistia em pedir, porém recebia apenas a cara fechada como resposta.

Um dia, depois de ter voltado de uma consulta médica, Quentin trazia a expressão assustada. Fiquei sabendo depois... Fora diagnosticado com uma doença que segundo o médico era incurável e degenerativa.

Desde esta trágica notícia, Quentin passou a preocupar-se com o que poderia acontecer com as suas belas rosas quando ele partisse. Assim sendo, ele passou a tratar-me com a maior generosidade e até mesmo convidou-me para entrar em sua casa para conhecer o seu lindo jardim de rosas.

Passados alguns dias, ele presenteou-me com uma rosa, agradei e perguntei-lhe como poderia retribuir o agrado?

Ele disse:

- Quero que me ajude a fazer com que minhas rosas vivam depois que eu partir.

Não hesitei em ajudá-lo, e juntos bolamos um plano.

Passamos a distribuir todos os dias mudas de rosas para a vizinhança e, em pouco tempo, todas as casas estavam floridas.

O dia em que o senhor Quetin faleceu, foi o dia em que as rosas mais exalaram seu maravilhoso odor e floresceram em sua beleza.

Os jardins de todos os vizinhos mantiveram a exuberância das rosas de Quetin.

E juro, durante a primavera, ao fim das tardes mais bonitas, é possível ver o espírito de Quetin passeando pelos jardins das casas, orgulhoso de suas flores.