



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

EVELINE DE SOUSA MONTENEGRO

**LEITURA, ESCUTA E PRODUÇÃO ORAL DE CONTOS DE TERROR NA
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

FORTALEZA

2024

EVELINE DE SOUSA MONTENEGRO

**LEITURA, ESCUTA E PRODUÇÃO ORAL DE CONTOS DE TERROR NA
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Aurea Zavam.

FORTALEZA

2024

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

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M783l Montenegro, Eveline de Sousa.
Leitura, escuta e produção oral de contos de terror na formação do leitor literário / Eveline de Sousa Montenegro. – 2024.
226 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Aurea Zavam.
1. Letramento literário. 2. Círculos de leitura. 3. Contos de terror. 4. Tradições discursivas. I. Título.
CDD 400
-

EVELINE DE SOUSA MONTENEGRO

LEITURA, ESCUTA E PRODUÇÃO ORAL DE CONTOS DE TERROR NA FORMAÇÃO
DO LEITOR LITERÁRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Aurea Zavam.

Aprovada em: 23/05/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Aurea Suely Zavam (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Leite de Oliveira Junior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Valéria Severina Gomes
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

A pessoa que estou me tornando, por todo o esforço, dedicação e perseverança que investi para superar os desafios e obstáculos ao longo desta jornada. Que eu possa sempre lembrar deste momento como uma prova do que sou capaz de alcançar.

AGRADECIMENTOS

Minha mais sincera gratidão, primeiramente, a Deus e ao universo, por sempre ter me ofertado momentos de bênçãos e de sorte, me presenteando com a oportunidade de cursar este mestrado e com a persistência para prosseguir face às adversidades.

À minha família, que dentro de suas possibilidades, me proporcionou a melhor educação e a rede de apoio possível e necessária, o que me motivou a percorrer e persistir na jornada educacional.

Às minhas irmãs, Eline e Amanda, que me proporcionaram apoio à saúde física e emocional.

Aos meus poucos e valiosos amigos, que tiveram a paciência de lidar e esperar por mim nessa fase de distanciamento e renúncia, mas que estavam presentes quando surgiu a oportunidade para um café, um almoço, um aniversário, um *happy hour*. Vocês resistiram e me ajudaram a resistir também.

Às minhas amigas Natália Almada e Fransuilza Urbano, pelo apoio emocional ao longo da jornada, minha gratidão por cada instante compartilhado (academia, almoço, risadas, conselhos e consideração).

À minha amiga de trabalho, de mestrado e de vida, Ilza, gratidão por todo o suporte nesse tempo que levamos para concluir essa trajetória que foi o Mestrado Profissional, obrigada por me ouvir, me aconselhar e me levantar. A sua perspectiva de *copo meio cheio* foi essencial para me motivar a prosseguir.

Aos meus alunos por me tirarem da minha zona de conforto e me incentivarem a melhorar como profissional e a expandir meus horizontes de leitura. Em especial, ao ex-aluno José Alberto Quirino, por ilustrar que a literatura é, de fato, o caminho.

Aos gestores Fátima Souza, Guadalupe Aderaldo, Paulo Freitas e Juliana Lima, que, no período de sua gestão na Escola Municipal Marieta Guedes, apoiaram e incentivaram a prática de leitura literária, e, aos três últimos, meu agradecimento sincero pelo empenho em minimizar a sobrecarga em uma professora mestranda com 200h e sem afastamento para estudo.

À Ednuzia Santos, coordenadora da Escola Padre Antônio Monteiro da Cruz pelo apoio, sensibilidade e empatia.

Ao Grupo de Estudos da Língua de Eros (GELE), gostaria de dedicar uma apreciação especial, pois ele me proporcionou ricas experiências pessoais e acadêmicas, despertando em mim os primeiros sentimentos positivos em relação à pós-graduação. As trocas em nossos encontros me empoderaram e me ajudaram a ser uma mulher e uma discente e

docente melhor. O grupo e todos os seus integrantes me proporcionaram um senso de potencialidade inexistente até então.

À Pricila, um anjo, uma luz no fim do túnel, a quem recorri por cada incerteza de escrita e a quem sou profundamente grata pela revisão atenta e pelas sugestões valiosas. Sem o seu auxílio, esta realização quase não teria se concretizado.

À minha orientadora, Aurea Zavam, pelo acolhimento gentil, paciente e compreensivo. Agradeço também por todos os ensinamentos e orientações que me auxiliaram na escrita deste trabalho. Gratidão pela professora empática e acolhedora, cujo apoio e orientação foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Às minhas colegas do PROFLETRAS, as *Power Rangers*, pelos momentos de aprendizagem, sororidade e confraternização.

Às professoras Valéria Gomes, Áurea Zavam e ao professor Leite Junior, por terem aceitado participar das bancas examinadoras, pela leitura atenta e por todas as valorosas contribuições.

Aos professores, aos coordenadores e a secretária do PROFLETRAS (UFC) que positivamente contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão deste trabalho.

À Universidade Federal do Ceará pelas quase duas décadas de relação acadêmica.

Meus mais sinceros agradecimentos a todas, todos e todes que fizeram parte da minha jornada, me incentivando e me apoiando. Gratidão por não desistirem e, também, por não me permitirem desistir.

[...] a escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. Não é um dom ou talento, tampouco uma técnica que se resume em seguir certos procedimentos para escutar com eficácia. É fundamentalmente uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler. Por isso, a escuta como prática pedagógica e cultural, que combina a exigência com a confiança na capacidade de todos os leitores, pode ter resultados transformadores em contextos marcados por processos de exclusão econômica e social e por diversas formas de autoritarismo. (Bajour, 2012, p. 45)

RESUMO

Esta pesquisa propositiva dispõe-se a desenvolver habilidades de leitura/escuta de contos de terror em alunos do 9º ano de modo a propiciar a formação de um leitor literário capaz de ampliar suas possibilidades de leitura e de produções orais. Considerando a intersecção entre os eixos leitura/escuta, oralidade e formação de leitor, propõe-se como recurso metodológico o círculo de leitura, que foi elaborado a partir das propostas de Cosson (2018, 2019, 2021) e da sistematização apresentada pelo MAIS PAIC (Ceará, 2015). Os círculos de leitura compõem um caderno didático que é organizado em módulos. Internamente, os círculos foram organizados em etapas de motivação, fruição, conversação e registro de contos de terror que permitem o desenvolvimento integrado das práticas de linguagem em modalidades orais e escritas de modo a propiciar e ampliar a formação de leitores literários. Para suporte teórico, na elaboração, aplicação e análise dos Círculos de Leitura, como dispositivo de letramento literário recorre-se a Kleiman (1989, 2012), Soares (1998), Daniels (2002), Petit (2009, 2010), Bajour (2012) e Cosson (2018, 2019, 2021). Em relação à importância de sistematizar o ensino da oralidade como parte dos círculos e como conteúdo escolar, recorre-se a Schneuwly (2002), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2010), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018). No que diz respeito ao gênero conto de terror, emprega-se como fundamentação teórica Todorov (2004), Gotlib (2006) e Vasconcelos (2021). Para apropriar-se das historicidades do gênero de modo que a partir da reflexão sobre elas os alunos possam se envolver em práticas de leitura literária, criar e/ou recriar contos de terror, apoiamos os estudos sobre as Tradições Discursivas em Kabatek (2006), Longhin (2014), Mendes (2020), Zavam, Dolz e Gomes (2022). Além desses autores, respaldamos nossa pesquisa nos documentos reguladores da educação: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), Base Nacional Comum Curricular (2018) e Documento Curricular Referencial do Ceará (2019). Adotou-se como metodologia a proposição de um caderno didático embasado nos círculos de leitura, nas funções de Daniels e nas Tradições Discursivas. Para embasar a análise crítica do material, foram utilizados fundamentos teóricos que abrangem desde os estudos de letramento literário até as perspectivas do ensino da oralidade, garantindo sua solidez acadêmica e pedagógica. Espera-se que a proposta aqui delineada sirva de inspiração para outros educadores e investigadores, incentivando-os a explorar estratégias similares de ensino, a fim de promover uma educação literária mais enriquecedora e significativa para os alunos.

Palavras-chave: letramento literário; círculos de leitura; contos de terror; tradições discursivas.

ABSTRACT

This propositional research aims to develop the reading and listening skills of 9th-grade students through horror stories, with the goal of nurturing the development of literary readers capable of enhancing their reading and oral communication abilities. Considering the intersection between reading, listening, orality, and reader development, the proposed methodological approach is the reading circle, developed based on the proposals of Cosson (2018, 2019, 2021) and the systematization presented by MAIS PAIC (Ceará, 2015). The reading circles consist of a didactic notebook organized into modules; internally, the circles are divided into stages of motivation, reading, conversation, and register of horror stories, enabling the integrated development of language practices in both oral and written forms to foster and expand literary reader development. Theoretical support for the design, implementation, and analysis of Reading Circles, as a tool for literary literacy, is drawn from Kleiman (1989, 2012), Soares (1998), Daniels (2002), Petit (2009, 2010), Bajour (2012), and Cosson (2018, 2019, 2021). Regarding the importance of systematizing oral instruction as part of the circles and as school content, reference is made to Schneuwly (2002), Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), Marcuschi (2010), Carvalho and Ferrarezi Jr. (2018). Concerning the horror story genre, theoretical foundations are drawn from Todorov (2004), Gotlib (2006), and Vasconcelos (2021). To understand the historical aspects of the genre so that students can engage in literary reading practices, create and/or recreate horror stories through reflection on them, we rely on studies on Discursive Traditions by Kabatek (2006), Longhin (2014), Mendes (2020), Zavam, Dolz, and Gomes (2022). In addition to these authors, our research is supported by educational regulatory documents: National Curriculum Parameters for Portuguese Language (1998), National Common Curricular Base (2018), and Ceará's Curricular Referential Document (2019). The methodology adopted involves the proposition of a didactic notebook based on reading circles, Daniels' functions, and Discursive Traditions. To support the critical analysis of the material, theoretical foundations ranging from literary literacy studies to perspectives on oral instruction were utilized, ensuring its academic and pedagogical robustness. It is hoped that the proposal outlined here will inspire other educators and researchers, encouraging them to explore similar teaching strategies, in order to promote a more enriching and meaningful literary education for students."

Keywords: literary literacy; reading circles; horror tales; discursive traditions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema do funcionamento do ciclo de leitura MAIS PAIC.....	39
Figura 2: Mensagem inicial ao professor – círculos do módulo 2	77
Figura 3: Registro – círculo: A sétima filha - módulo 2	83
Figura 4: Registro – círculo: Bradador - módulo 2	84
Figura 5: Mensagem ao professor - A mão do macaco de W.W. Jacobs - PARTE 1.....	86
Figura 6: Registro -A mão do macaco de W.W. Jacobs - PARTE 1	90
Figura 7: Cartões de Funções (Daniels, 2002) elaborados por Cosson (2021).	91
Figura 8: Cartões de Funções (Daniels, 2002) elaborados pela autora conforme Cosson.	92
Figura 9: Mensagem ao professor sobre o registro da parte 2 do círculo A mão do macaco.	94
Figura 10: Mensagem ao professor - O travesseiro de penas de Horacio Quiroga.....	96
Figura 11: Conversação - Mensagem ao professor - O travesseiro de penas.....	98
Figura 12: Registro - Mensagem ao professor - O travesseiro de penas.....	100
Figura 13: Atividade Final – Módulo 01.....	102
Figura 14: Atividade Final – Módulo 02.....	104
Figura 15: Atividade Final – Módulo 03.....	105
Figura 16: Capa dos livros adotados nos círculos de leitura.	106
Figura 17: Intervenção didática inicial – Módulo 4.	108
Figura 18: Material de apoio para a intervenção didática inicial – Etapas do círculo.	109
Figura 19: Intervenção didática final– Módulo 4.....	110
Figura 20: Formulário de planejamento dos círculos.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Exemplificativo da organização da matriz curricular na Prefeitura Municipal de Fortaleza	29
Quadro 2: Objetos específicos da competência específica 9	31
Quadro 3: Sistematização do trabalho com oralidade.....	47
Quadro 4: Narrativas Fantásticas	50
Quadro 5: Delimitação do gênero na BNCC (contexto da pesquisa)	60
Quadro 6: Habilidades da BNCC no caderno didático (contexto da pesquisa)	60
Quadro 7: Desenho do caderno didático	61
Quadro 8: Momentos dos círculos literários para contos de terror	67
Quadro 9: Questões para a motivação do conto A própria morte	70
Quadro 10: Questões para a conversação do conto A própria morte.....	71
Quadro 11: Atividade de registro do conto A própria morte	72
Quadro 12: Atividade de motivação do conto O Papa-figo.....	73
Quadro 13: Atividade de fruição e conversação do conto O Papa-figo.....	74
Quadro 14: Atividade de registro do conto O Papa-figo	75
Quadro 15: Questões de motivação dos círculos A sétima filha e Bradador.....	78
Quadro 16: Questões de motivação sobre Bradador, o Dementador Brasileiro - e se for verdade (2019).....	79
Quadro 17: Atividade de conversação do conto A sétima filha.....	80
Quadro 18: Atividade de conversação do conto Bradador	81
Quadro 19: Questões de motivação sobre A mão do macaco de W.W. Jacobs – Parte 1.....	87
Quadro 20: Atividade de conversação do conto A mão do macaco– Parte 1.....	88
Quadro 21: Questões de motivação sobre A mão do macaco, de W.W. Jacobs – Parte 2.....	93
Quadro 22: Atividade de conversação do conto A mão do macaco– Parte 2.....	93
Quadro 23: Questões de motivação sobre curta-metragem: Fantasmagorias A Almofada de Penas.....	97
Quadro 24: Conversação do conto O travesseiro de penas.....	99
Quadro 25: Tarefas finais propostas por módulo.....	101
Quadro 26: Sugestões de Contos	107

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1	Da leitura ao letramento literário nos Documentos Oficiais	24
2.2	Círculos de leitura e oralidade na escola	36
2.3	Contos de terror e tradições discursivas	48
3	PERCURSO METODOLÓGICO	55
3.1	Caracterização da pesquisa e do universo	55
3.2	Caracterização dos procedimentos	57
3.3	Caderno didático – procedimentos de elaboração	59
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	64
4.1	Caderno Didático – Descrição e considerações	64
4.2	Análise reflexiva do módulo 1 – Círculos: A própria morte e O Papa-figo	68
4.3	Análise reflexiva do módulo 2 – Círculos: A sétima filha e Bradador.	76
4.4	Análise reflexiva do módulo 3 – Círculos: A mão do macaco e O travesseiro de penas.	85
4.4.1	<i>Análise reflexiva do círculo: A mão do macaco.</i>	85
4.4.2	<i>Análise reflexiva do círculo: O travesseiro de penas.</i>	95
4.5	Análise reflexiva do módulo 4: Prática dos círculos de leitura.	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	117
	ANEXO A – INSTRUMENTAL DE PLANEJAMENTO CÍRCULO DE LEITURA	121
	ANEXO B – PROPOSTA MAIS PAIC – ENSINO FUNDAMENTAL II	122
	ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE USO PNLD LITERÁRIO	144
	ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DE USO DO CONTO A PRÓPRIA MORTE	146
	ANEXO E – ATA DE DEFESA	147
	APÊNDICE A – QUADRO SÍNTESE	148
	APÊNDICE B – CADERNO DIDÁTICO	149

1 INTRODUÇÃO

A leitura, tal como a conhecemos, é uma importante ferramenta de integração social, e também de grande importância para a formação pessoal, pois é responsável por ampliar e diversificar a interpretação do mundo pelo indivíduo, influenciando a forma como ele analisa a realidade que o cerca e engaja-se socialmente. Consequentemente, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997; 1998), observamos que a escola como uma instituição social deve se voltar para o ensino da leitura, pois é também a partir dela que os alunos têm a possibilidade de exercer plenamente a cidadania. Vale salientar que, segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), a língua portuguesa permite a participação significativa e crítica em práticas sociais diversas.

Além disso, é relevante destacar que o ensino de leitura já é amplamente praticado nas salas de aula. No entanto, não faltam dados dos sistemas de avaliações, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹ e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)², que demonstram que os resultados desse ensino não alcançam o êxito esperado. Como apontado por Ceccantini (2012, p. 7), os resultados de pesquisas diversas e regulares “têm exposto de maneira incisiva os sérios problemas” na formação de leitores. Possivelmente, isso ocorre porque o ensino de leitura realizado em muitas escolas ainda prioriza a análise estrutural e a apreensão mais superficial dos textos. Ou seja, o texto literário, nessas situações, é mais utilitário do que usufruído como uma fonte a ser plenamente apreciada em suas funções essenciais: de expansão do universo, de direito humano inalienável e de capacidade humanizadora.

Portanto, é importante frisar que o texto literário, quando explorado adequadamente, é capaz de expandir o universo do leitor, permitindo-lhe imaginar outras formas de conceber a realidade (Todorov, 2009); é um direito humano inalienável, por seu caráter como bem simbólico e cultural (Candido, 1995); é humanizador, já que permite a comunicação entre os diversos, e, a partir disso, uma maior compreensão da diversidade humana (Calvino, 2008).

Consequentemente, não é surpresa que, acostumados ao uso do texto literário como suporte para as atividades de leitura, os alunos enfrentem dificuldades ao compreender e apreciar esse tipo de texto, já que enxergam nele uma tarefa e não um recurso pelo qual podem

¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) compõe um conjunto de avaliações em larga escala para aferir o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do Ensino Fundamental em todo o Brasil.

² O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores e os resultados podem ser utilizados como meio de acesso às universidades públicas e privadas que aderiram ao sistema como critério de seleção total ou parcial.

ampliar sua visão e seu conhecimento de mundo ou, simplesmente, usufruir do texto literário, pelo prazer encontrado na realização dessa atividade. Diante dos dados apontados, é evidente o desafio dos professores em desenvolver a compreensão e a fruição do texto literário pelos alunos, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela legislação educacional.

É válido frisar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) há quase três décadas orientam sobre o que fazer para formar bons leitores, leitores que possam ser proficientes em leitura e que façam uso social dessa prática. Nesse sentido, os PCN (Brasil, 1997) esclarecem que toda a escola deve voltar-se para a formação de leitores e que os professores precisam pensar no ensino de leitura, a partir do incentivo do gosto por essa atividade, pois sem despertar o desejo por ler, a ação de ler não alcança eficiência, já que a escola, ora não oferece material de leitura que interesse ao aluno, ora não promove atividades interessantes de leitura.³

Nesse contexto, para desenvolver as práticas de leitura literária, procuramos embasar nosso trabalho na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). No documento normatizador, o ensino de leitura compreende dois eixos que se complementam: o *eixo da leitura* e o *eixo da oralidade*. Esses eixos são trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental dentro de quatro áreas de conhecimento: campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico-literário (Brasil, 2018).

Levando em conta os atributos do gênero escolhido, situamos o nosso trabalho dentro do campo artístico-literário, enfatizando o eixo da leitura e o eixo da oralidade, já que os dois são mais pertinentes para a proposta de formação de leitores-fruidores. Salientamos que a cooperação entre os eixos⁴ da BNCC é condição fundamental para a formação de leitores proficientes, já que para a Base um leitor-fruidor é um sujeito capaz de se envolver na leitura, de desvendar a polissemia dos textos, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (Brasil, 2018, p. 138)

Segundo a BNCC (2018), o campo artístico-literário deseja, com o acesso à literatura, promover a formação de um leitor que possa, além de compreender os sentidos do

³ Salientamos que há um Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) destinado a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, porém em relação a disponibilização de obras literárias, ainda é uma ação recente e seus impactos não foram considerados nessa pesquisa, além disso a escolha das obras é realizada pelo professor, logo se este não considerar o interesse dos alunos, o material permanece sem uso. Conseqüente, a oferta de material de leitura interessante depende de outras ações como disponibilidade de formação para os professores, de bibliotecários escolares, de espaços como bibliotecas e/ou espaços de leitura, de acervo diversificado, entre outros.

⁴ Na BNCC os eixos correspondem às práticas de linguagem já apresentadas nos PCN: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica.

texto, desenvolver critérios de escolha e preferências, assim como desenvolver práticas orais de produção e compartilhamento, para que assim essa prática alcance seu potencial transformador e humanizador. Em consonância com essa orientação, propomos a mediação de círculos de leitura através de um caderno didático com seis contos: *A própria morte* de José Alberto Gomes Quirino (2019), *A mão do macaco* de W.W. Jacobs (1902), *O travesseiro de penas* de Horacio Quiroga (1907) e três contos de Braulio Tavares (2018): *A sétima filha*, *Bradador* e *O Papa-Figo*, que constam no livro *Sete monstros brasileiros*⁵.

Nos contos de Tavares (2018), com uma linguagem contemporânea, o autor resgata monstros e mitos da tradição popular oral brasileira e os converte em protagonistas destes contos de terror. Julgamos que essa característica permite que os alunos se aproximem do gênero, de modo que possam reconhecer os conteúdos temáticos e elementos típicos do gênero terror, bem como estabelecer correlações entre os contos e os conhecimentos que possuem do gênero em filmes, séries, jogos. Para auxiliar no reconhecimento desses padrões, recorreremos ao paradigma das Tradições Discursivas – TD (Kabatek, 2006; Longhin, 2014; Mendes, 2020; Zavam, Dolz e Gomes, 2022) como suporte para a elaboração das perguntas reflexivas que promoverão uma conversa sobre os contos lidos, resgatando a historicidade do gênero, dentro dos círculos de leitura.

Vale salientar que encontramos tanto nos PCN (Brasil, 1997; 1998) quanto na BNCC (Brasil, 2018) a defesa de um ensino de leitura literária com a finalidade de formar leitores por meio de um forte incentivo à leitura/escuta⁶ e à oralidade. Em conformidade com essa postura, vemos a valorização da leitura, da escuta e da oralidade dentro do campo artístico-literário na BNCC e a implementação de políticas públicas que impactam diretamente na melhoria do ensino de leitura, como o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC)⁷, que se organiza em torno dos seguintes eixos: Formação de Professores e Coordenadores Pedagógicos; Gestão Municipal; Avaliação Externa; e Literatura e Formação

⁵ O livro integra as obras aprovadas no PNLD Literário de 2020 e foi escolhido pelo grupo de professores, da qual faço parte, que formam o núcleo de Língua Portuguesa da Escola Municipal Marieta Guedes Martins, no município de Fortaleza, Ceará.

⁶ Optamos pelo uso da terminologia leitura/escuta para destacar a escuta como prática de linguagem prevista na BNCC (2018), ainda que o eixo seja nomeado de Eixo Leitura, nos esclarecimentos sobre o componente de língua portuguesa na base há várias referências a práticas de leitura/escuta, a habilidades e a objetos de conhecimento que remetem ao ouvir como competência a ser desenvolvida.

⁷ O programa MAIS PAIC (2015) é derivado do PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa), um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2015 o programa passou a atender também do 6º ao 9º ano, com o objetivo de elevar a aprendizagem dos alunos, estimular a prática de leitura, formar leitores fluentes e reduzir o abandono, distorção idade/série e a evasão para que ingressem no Ensino Médio bem-preparados. Para mais informações sobre o projeto do fundamental II: ver o anexo B.

do Leitor, dos quais se destaca para a proposta deste trabalho o eixo de Literatura e Formação do Leitor.

Conforme observado nos documentos dos PCN (1997; 1998) e da BNCC (2018), um dos caminhos para o ensino de leitura é despertar o interesse dos estudantes, com ênfase no caráter formador da literatura. Acerca disso, retomando funções essenciais da literatura, Cosson nos diz que a literatura tem um caráter formador na sala de aula, pois “nos permite ser outros, viver como outros, romper os limites do tempo e do espaço das nossas vivências e ainda sermos nós mesmos” (Cosson, 2018, p.17), por isso a ficção é um processo formativo da comunicação, do leitor e do escritor.

Assim sendo, consideramos que enfatizar a compreensão e a fruição dos textos literários é fundamental para a formação de leitores literários, e *leitores em geral*, tendo em vista que o ensino de leitura praticado já se mostrou insuficiente para formar leitores, como já demonstrado pelos sistemas de avaliações (Saeb, Enem). A esse respeito, Petit (2009, p. 19), em sua investigação, aponta que “a leitura, *em particular leitura de livros* [grifo nosso], pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas”. Isto significa que, com a leitura literária, os jovens se aproximam mais das funções essenciais da literatura, já apresentadas anteriormente, e do caráter social da leitura. Diante disso, é basilar que o mediador de leitura proponha atividades que promovam o contato do aluno com o livro e com uma prática de leitura literária mais plena.

De modo que é necessário pensar em estratégias para solucionar o impasse entre o ensino de leitura e o ensino de leitura literária, pois o uso do texto literário, principalmente, como suporte para o ensino de leitura e do gênero textual tem se mostrado inadequado. A ponto de encontrarmos grandes problemas no nível de proficiência leitora como indicado pelos dados dos sistemas de avaliações e por alguns estudos realizados nos últimos vinte anos. Bridon e Neitzel (2014) apresentaram dados das competências leitoras no Saeb e sua relação com a qualidade da leitura na educação básica; os autores demonstram de acordo com o PDE/Saeb (Brasil, 2008) que a média adequada esperada para o 9º ano é de 275 pontos, nível 7; porém 73,04% dos alunos avaliados estavam abaixo desse nível⁸, conforme dados do Inep de 2012. Vale salientar que, considerando o contexto pandêmico, houve uma queda leve na proficiência, mas os dados médios da proficiência em língua portuguesa de 2021 certificam que, a nível

⁸ O Saeb na avaliação da proficiência de língua portuguesa usa uma escala dividida em níveis de 1 a 8. Na distribuição dos alunos por nível, observa-se que há uma concentração de um percentual de 60,3% nos níveis 0, 1, 2 e 3, que na classificação da escala é considerado insuficiente. Dados disponíveis em: https://download.inep.gov.br/institucional/apresentacao_Saeb_ideb_2021.pdf

nacional, nenhum estado ficou acima da média dos 270 pontos. Por outro lado, estudos de Souza e Paiva (2021) e Bolf (2021) apontam que há um crescimento paulatino nos índices de proficiência leitora de acordo com o Saeb.

Com base, então, nas pesquisas descritas, essas questões não são novidades, e somadas a elas temos o declarado “desinteresse” dos estudantes brasileiros pelo ato de ler⁹, expresso por eles quando os professores os questionam pelos seus hábitos de leitura. Nessas situações, percebe-se que as práticas de leitura dos alunos são mais utilitárias e que as escolhas literárias não coincidem com as que a escola, em sua prática tradicional, espera dos alunos. Conforme dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil (2020)*¹⁰, os gêneros mais lidos por alunos dos anos finais são a Bíblia, os Contos e os Religiosos¹¹. Vale destacar que, a partir desta edição, a pesquisa também investiga os hábitos de leitura envolvendo a internet, por isso, observa-se que, em primeiro lugar, como atividade preferida na internet está a troca de mensagens com 60% e, em penúltimo lugar, a leitura de livros com 10%.

Enquanto na escola o ensino de leitura em Língua Portuguesa se vincula a trechos de obras literárias e de outros gêneros que constam nos livros didáticos, fora dela os alunos entram em contato com a leitura e escuta de gêneros orais e escritos em diversas situações concretas, e ainda assim afirmam não terem gosto pela prática e não terem o hábito de selecionar textos ou livros para leitura extraclasse.

Por essa razão, além de selecionarmos o gênero terror, optamos pela narrativa ficcional em contos, já que esperamos que, com a mediação dos textos em sala, os alunos se sintam motivados a escolher outras leituras a serem realizadas fora do ambiente escolar. Como Vasconcelos (2021), acreditamos que as narrativas fantásticas podem encorajar a leitura de outros textos, pois apresentam um mundo cheio de magia, terror, mistério e fantasia, que desperta e cultiva o interesse e a curiosidade do início ao fim da narrativa.

Com esse propósito, selecionamos o gênero conto de terror, pois este atrai os alunos com relativa facilidade. Para embasamento, consideramos dados¹² da pesquisa *Retratos (2020)*,

⁹ Ressaltamos que a pesquisa *Retratos da Leitura (2020)* faz um levantamento amostral, que reforça essas falas informais dos alunos; em um dos questionamentos pergunta-se quem mais influenciou o gosto de leitura, considerando o perfil de leitores e não leitores, 52% e 82%, respectivamente, responderam que não foram influenciados e/ou não gostam de ler.

¹⁰ *Retrato da Leitura no Brasil* é o título da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro em união com o Ibope Inteligência. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-Brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em 10 jan. 2024.

¹¹ Destacamos que a pesquisa separa a Bíblia do gênero religioso, de modo que categoriza como gêneros “distintos”: Bíblia e Religiosos.

¹² Cruzamos os dados de motivação para a leitura: gosto, 1º lugar; de gênero literário: contos, 2º lugar; do que gosta de fazer em seu tempo livre: assistir televisão e ver filmes, séries, 1º e 5º lugar, respectivamente. Além disso,

Dalcanalle (2015), Vasconcelos (2021) e a realidade vivida em sala de aula. Em algumas conversações realizadas em antecipação ao estudo do gênero terror em sala de aula, os alunos já demonstram preferir os elementos que compõem o gênero em filmes, séries e jogos. Contudo, na modalidade literária, o gênero encontra ainda obstáculos na sua inserção no ambiente escolar, seja devido à abordagem dada ao ensino de leitura literária, seja devido às dificuldades encontradas pela falta de proficiência leitora dos alunos, já que em algumas experiências, podemos observar dificuldades na compreensão e construção de sentido que abarcam vocabulário, significado de palavras, informações explícitas e implícitas, conhecimento prévio e concentração, pontos essenciais, segundo Kleiman (2016) ao desenvolvimento da compreensão pelo leitor.

Em relação à escolha do gênero, consideramos também Vasconcelos (2021), que, embasada em Freire (1997), aponta que o texto literário deve ser cativante para o aluno e que a realidade dos alunos deve ser considerada. Portanto, a escolha do gênero para este trabalho se justifica por considerá-lo envolto em elementos (vampiros, lobisomens, fantasmas, zumbis) que fazem cada vez mais parte do universo juvenil e os quais eles acessam por meio de filmes, séries e jogos (Vasconcelos, 2021). Em prol dessa escolha ainda temos os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020), que demonstram que entre a motivação para a leitura de livros por jovens entre 11 e 17 anos está o gosto; e para leitura de literatura está o tema e o assunto, a indicação de professores e o interesse pessoal. Vale ressaltar que essas categorias podem e devem ser construídas dentro do ambiente escolar, e por isso a escolha por um gênero tão próximo e, ao mesmo tempo, “distante” dos alunos.

Conforme argumentado, para envolver-se na atividade de leitura literária é necessário que o gênero e a temática sejam atraentes aos alunos. Acerca disso, estudos de Dalcanalle (2015) alicerçam que não é recente essa necessidade, e que desde então, há pelo menos uma década, o gênero terror se estabelece como um gênero e uma temática envolvente que pode atrair o interesse dos alunos pela leitura. A autora utiliza em sua metodologia uma análise de como o gênero terror aparece nos livros didáticos destinados aos alunos do 6º e do 7º ano; em seguida mostra sugestões teóricas para o trabalho com o gênero. Na presente pesquisa, não nos detemos na análise do gênero nos livros didáticos; contudo elaboramos um caderno didático que objetiva promover a leitura literária do gênero conto de terror e disponibilizar aos professores um material de apoio para a realização de círculos de leitura que evidenciem atividades de conversações, registros e produções orais ao final de cada ciclo. Além

consideramos os fatores que influenciam leitores (independente do suporte) na escolha de um livro de literatura: tema/assunto.

disso, adotamos um dos contos sugeridos como um dos textos a serem mediados, pois pretendemos com o caderno didático guiar os alunos por um percurso contrário ao proposto por Barletta (2016).

Consideramos o trabalho: *Contos Fantásticos: dos clássicos aos contemporâneos* (Barletta; Oliveira, 2016), e decidimos pelo percurso oposto, ou seja, dos contos de terror contemporâneos aos clássicos. Como referência, o trabalho da autora nos oferece uma análise da importância e da contribuição da literatura fantástica na formação de leitores. Além disso, traz como problemática o desinteresse pela leitura e o conto fantástico como incentivador do interesse do leitor pelo texto literário. Verificamos ainda que sua proposta explora, principalmente, questões de interpretação textual e de oralidade no compartilhamento de opiniões, associadas a propostas que exploram outras experiências com o gênero terror, o que vai ao encontro da intervenção didática dos *círculos de leitura* que propomos neste trabalho. Devemos salientar que combinamos os círculos de leitura sistematizados por Cosson (2018; 2019; 2021) e pelo MAIS PAIC (Ceará, 2015), além de fazer uso das Tradições Discursivas como apoio na elaboração das atividades de motivação, conversação e registro; e de Barletta (2016) que propôs um caderno de atividades com um enfoque na leitura compreensiva e interpretativa.

Ademais, utilizaremos como fundamentação para o ensino da oralidade, leitura/escuta, produções orais e escritas do gênero conto de terror, Dolz (*et al*, 2004), Marcuschi (2010), Bajour (2012) e Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018).

Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004, p.83) apontam que “certos gêneros interessam mais à escola [...] e que o trabalho escolar será realizado em função de gêneros que os alunos não dominam ou o fazem de forma insuficiente”. Concordando com os autores, propomos o trabalho com os contos de terror, pois, apesar de o eixo temático estar bem difundido socialmente em gêneros multissemióticos como produções cinematográficas, seriados, videogames, nossos alunos demonstram não dominar essa temática em gêneros literários e, por consequência, apresentam dificuldades de compreensão e produção dela na modalidade escrita e oral. Em razão disso, utilizaremos os círculos de leitura para a promoção da atividade cognitiva de compreensão, pois, como apontado por Marcuschi (2010), ignorá-la pode comprometer o processo de compreensão e retextualização do gênero escrito ao oral, do oral ao escrito e de um gênero a outro gênero.

Além disso, há de se compreender que os círculos de leitura desempenham um papel sistematizador do ensino da escuta, da oralidade e do letramento literário. Como defendido por Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 32), o trabalho com as competências comunicativas exige

uma sistematicidade, caso contrário não se obtém bons resultados. Nesse contexto, devemos destacar também a sistematização do desenvolvimento da escuta, Bajour (2012) defende a escuta como elemento essencial na formação de leitores, destacando o trabalho com a escuta e a conversação literária.

Antes de proceder à fundamentação e à aplicação dos círculos de leitura para a compreensão do gênero conto de terror, consideraremos como suporte teórico para intersecção entre círculos de leitura e letramento literário: Petit (2009; 2010), Cosson (2018; 2019; 2021), Lajolo (2002), Kleiman (2016) e Soares (1998).

Além desses trabalhos, apoiamos ainda nosso estudo, em relação ao gênero conto de terror, nas contribuições de Gotlib (2006) e de Todorov (2004), já que esses autores nos auxiliaram na compreensão de como os contos de terror, mediados pelo Círculo de Leitura, podem contribuir para o desenvolvimento do aluno leitor, de modo a possibilitar a análise dos procedimentos envolvidos no Círculo e a reflexão sobre a caracterização do gênero. E em Longhin (2014), Zavam; Dolz; Gomes (2020), pois nos falam sobre a historicidade de um gênero, como afirmam Kleiman e Moraes (1999, p. 62), “os textos incorporam modelos, vestígios, até estilos de outros textos produzidos no passado e apontam para outros a serem produzidos no futuro”. Com a aplicação das Tradições Discursivas aos estudos do gênero, por um lado, obtemos a compreensão da historicidade dos textos e da língua, e, por outro, a contribuição para a retextualização dos contos de terror, pois os gêneros dialogam entre si e com outros gêneros, em outras modalidades (oral/escrita).

Dessa forma, entendemos que o entrelaçamento dessas teorias na elaboração da unidade didática pode contribuir para formar leitores mais “proficientes”, capazes, por exemplo, de retextualizar o gênero proposto em um gênero oral e vice-versa.

Como já dito, o gênero não é estranho aos alunos, entretanto, na modalidade literária, podemos considerá-lo afastado da sala de aula, no sentido de que o gênero aparece em algumas situações nas aulas de leitura, não de leitura literária, e essa diferença¹³, como já percebemos, é primordial. Esse “distanciamento” de um gênero que já angaria o interesse dos alunos faz com que o gênero conto de terror não alcance um dos objetivos principais ao se trabalhar com um texto literário na escola que é o de formar leitores.

Sendo assim, de acordo com as orientações vigentes nos PCN (1997; 1998), na BNCC (2018) e no MAIS PAIC (Ceará, 2015), esta pesquisa propôs o uso do gênero conto de terror, contemporâneo e clássico, como ferramenta na formação de leitores. No material

¹³ Não cogitamos propor a separação da aula de leitura e leitura literária, porém considerando a realidade, ela já existe e impacta na formação de leitores.

elaborado, a leitura dos contos é proposta em círculos de leitura, ancorados na sequência básica (motivação, introdução, leitura e interpretação) de Cosson (2018) e na sistematização (predição, leitura partilhada e reflexão) proposta pelo MAIS PAIC (Ceará, 2015), que prioriza a oralidade e a formação de leitores na perspectiva do letramento literário.

Sobre o potencial dos círculos de leitura, Cosson (2019, p. 177) diz que nas escolas “as discussões nos círculos de leitura motivam o raciocínio, contribuem para o domínio da escrita e promovem o letramento literário, em um movimento que incorpora à formação do leitor o prazer de ler e a construção compartilhada da interpretação.” Dessa forma, os alunos expandem sua capacidade de leitura, desenvolvem a competência literária e participam da construção de sua própria aprendizagem.

Outro trabalho que também dialoga com o que este pretende é o de Silva (2019), que propõe práticas de letramento literário, mediadas pela *sequência básica* de Cosson (2018). Concordamos com a autora no sentido de que a literatura não deve ser utilizada como um suporte para veicular informação, assim como o fato de que o letramento literário é essencial à formação de um leitor que ultrapassa a dimensão da fruição e faz uso proficiente das práticas de linguagem, como também estamos de acordo com a sistematização do ensino de literatura e com o uso das funções de Daniels (2002 *apud* Cosson, 2019; 2021). Compreendemos que, sem essa sistematização, o letramento literário, a escuta e a oralidade ficam comprometidas enquanto conteúdos escolares. Em razão disso, nesta pesquisa, propomos a realização de atividades de registro que priorizem a oralidade, diferentemente de Silva (2019), que utilizou diários de leitura.

Portanto, nosso trabalho pretende contribuir para a melhoria da mediação das aulas destinadas ao eixo da oralidade, de modo que os círculos realizados possibilitem o aprimoramento das habilidades de leitura e de produção oral de contos de terror, contemporâneos e clássicos, com vistas a desenvolver um leitor capaz de reconhecer, refletir e ressignificar os sentidos do texto, a fim de que possa escolher produções que atendam aos seus objetivos e interesses pessoais, principalmente, no que diz respeito ao campo artístico-literário, e que o aluno consiga identificar-se como um leitor literário, compreendendo e modificando a narrativa de que ele “não gosta de ler”.

Para cumprir com esse propósito, guiamos a nossa pesquisa a partir da seguinte problemática: **Como incentivar o interesse e a compreensão de contos de terror, mediada por círculos de leitura, de modo a promover a formação do leitor literário com o auxílio de práticas de leitura e de produção oral do gênero terror?** Com base nessa, elaboramos três questionamentos: 1) De que forma as práticas de leitura propostas no caderno didático

podem colaborar com a compreensão e produção do gênero conto de terror com vistas a alcançar o letramento literário dos alunos do 9º ano? 2) De que modo os círculos de leitura podem constituir uma prática exitosa no estímulo da leitura literária? 3) Como trabalhar a historicidade do gênero conto de terror de modo a contribuir para a compreensão e produção oral do gênero?

Supomos que a leitura/escuta de contos de terror compartilhada e mediada em círculos de leitura pode promover a formação de um leitor literário capaz de apreciar o gênero nas modalidades orais e escritas. Considerando essas questões e o caráter propositivo desta pesquisa, definimos como objetivo geral: **Formular um caderno didático que possibilite o desenvolvimento das habilidades de leitura/escuta de contos de terror em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental¹⁴ de modo a propiciar a formação do leitor literário.** Acreditamos que, devido ao direcionamento do 9º ano para as avaliações externas e a uma má interpretação da BNCC que nos anos finais apresenta uma separação do campo da vida pública em campo jornalístico-midiático e em campo de atuação na vida pública, livros do PNLD 2024, como as coleções: *Segue a trilha*; *Conquista*; *Geração Alpha*; *Metaverso*; *Teláris essencial*; *Português Linguagens*¹⁵, priorizam gêneros destes campos, em detrimento de outros, e por esse motivo deixam o contato com literatura a desejar no 9º ano. Tal prática se configura como um equívoco, pois diversos autores Freire (1989; 1996), Lajolo (2002), Petit (2009; 2010) defendem a importância da literatura na escola e a BNCC (2018) recomenda que nos anos finais haja uma continuidade da formação do leitor com ênfase no desenvolvimento da fruição para superar a função utilitária da literatura, de modo a alcançar as funções humanizadora, transformadora e mobilizadora.

De acordo com essas questões e com o estabelecido como objetivo geral, delimitamos três objetivos específicos: 1) Elaborar um caderno didático que incorpora um conjunto de práticas de leitura e de registro para o ensino de leitura literária que possibilitem a fruição do gênero conto de terror. 2) Fomentar o uso dos círculos de leitura como prática de incentivo à leitura literária e ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e de produção oral

¹⁴ Para esta pesquisa fizemos um recorte de público-alvo (9º ano), entretanto o livro utilizado faz parte do PNLD literário (2020) indicado para a categoria 2 (8º e 9º ano), a partir disso podemos afirmar que o material produzido também poderá ser aplicado aos 8º anos.

¹⁵ Analisamos os livros do 9º ano e observamos que a maioria se organiza em unidades e gêneros por capítulos. As coleções se organizam da seguinte forma: *Segue a trilha* e *Metaverso* (8 unidades - 2 gêneros/capítulos por unidades - 4 de 16 gêneros são literários); *Geração Alpha* (8 unidades - 2 gêneros/capítulos por unidades - 3 de 16 gêneros são literários); *Conquista* (7 unidades - 2 gêneros/capítulos por unidades - 4 de 14 gêneros são literários); *Linguagens* (4 unidades - 3 gêneros/capítulos por unidades - 3 de 12 gêneros são literários); *Teláris essencial* (8 unidades - 1 gênero por unidade - 3 de 8 gêneros são literários). Com base nos dados, observamos uma média de 12% a 29% de presença de gêneros literários nos livros didáticos.

de contos de terror. 3) Propor questões que explorem as regularidades¹⁶ e a historicidade dos contos de terror: produção, circulação e recepção das obras literárias, visando a fruição do gênero.

Ante o exposto, com o intuito de colaborar para a formação de um leitor literário capaz de compreender e fruir o texto literário, propomos uma sequência de atividades de leitura e escuta de contos de terror mediadas pelo dispositivo dos círculos de leitura que possibilitem, através do diálogo e de atividades de registro, a formação de um leitor que compreenda e usufrua do texto literário, ao passo que amplia sua visão de mundo. Vale salientar que o trabalho é de natureza propositiva e aplicada, visando à criação de um material didático baseado nos círculos de leitura e nas Tradições Discursivas. A abordagem adotada é qualitativa, exploratória e descritiva, fornecendo subsídios teóricos e práticos para o ensino de contos de terror. Embora o caráter prático fique por conta da elaboração de um caderno didático que possa ser utilizado por professores e alunos em práticas de leitura literária, acreditamos que a análise e reflexão sobre práticas educacionais contribuirão para a área da educação literária.

Para apresentar a estruturação, a fundamentação, o produto desta pesquisa, organizamos nosso texto, além dos elementos pré e pós-textuais, em cinco partes: neste *primeiro capítulo*, apresentamos a introdução da pesquisa, apresentando tema, problemática, questões, objetivos, teorias e justificativa.

No *segundo capítulo*, apresentamos a base teórica do trabalho em três seções que discorrem sobre as orientações para a formação de leitores nos documentos oficiais, sobre os círculos de leitura e sobre a intersecção entre contos de terror e o paradigma das Tradições Discursivas.

Dentro do *terceiro capítulo*, tratamos dos procedimentos metodológicos do trabalho, detalhamos a abordagem empregada na pesquisa, considerando o método, o universo e os procedimentos. Ainda neste capítulo, descrevemos o material didático, os círculos de leitura e as funções de Harvey Daniels (2002 *apud* Cosson, 2019; 2021) que colaboram para a construção da pesquisa.

Continuando a investigação, no *quarto capítulo*, descrevemos, analisamos e refletimos sobre as propostas de círculos e as atividades que compõem o caderno didático. Para a análise reflexiva, observamos os documentos e as teorias que colaboraram para o desenho desta pesquisa e de seu produto: o protótipo para a formação de leitores de contos de terror.

¹⁶ As regularidades nas tradições discursivas são padrões consistentes, que emergem como temas, estilos, vocabulários e estruturas recorrentes. Tais tradições, forjadas por contextos históricos e culturais, refletem nos textos as normas de uma comunidade.

Por fim, no *quinto capítulo*, temos as considerações finais com a recapitulação dos principais pontos discutidos, com o destaque das contribuições e limitações de pesquisa, com a análise dos desdobramentos e suas possíveis aplicações.

Destacamos que, com esta pesquisa, desejamos contribuir para a formação de um leitor literário, por um lado oferecendo um material que possa auxiliar os professores na realização de mediações de contos de terror, e por outro despertando nos alunos o gosto pela leitura literária, de modo que eles possam aderir a práticas de leitura de forma autônoma, selecionando, como sugere a BNCC, “textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais” (Brasil, 2018, p. 87).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentaremos nesta seção as diretrizes para o desenvolvimento de competências leitoras e a formação do leitor literário encontradas nos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), Documento Curricular Referencial do Ceará (Ceará, 2019) e MAIS PAIC (Ceará, 2015). Em seguida, explicamos os elementos que nortearam a elaboração do caderno didático: os círculos de leitura e a oralidade. Por fim, dissertamos sobre a pertinência de abordarmos as tradições discursivas em um trabalho voltado para o gênero conto de terror.

2.1 Da leitura ao letramento literário nos Documentos Oficiais

O ensino de leitura na escola tem se tornado cada vez mais desafiador, pois dados da avaliação do Saeb¹⁷, da edição de 2019 aplicada antes da pandemia, demonstram que os alunos têm aprendizagem insuficiente em Língua Portuguesa. Tais dados preocupam, já que tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é atribuído à leitura um papel primordial no desenvolvimento da proficiência em todas as disciplinas. Nesse mesmo sentido, Cagliari (2009, p. 131) afirma que “tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver”, ou seja, toda aprendizagem passa pelo desenvolvimento de habilidades de leitura.

Ferreira e Dias (2002, p. 40) apontam que “o acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade.” Esse acesso sofreu um grande golpe em 2020 e 2021, pois, devido à Covid-19, aproximadamente 75% dos estudos nas escolas públicas da rede municipal de Fortaleza foram realizados no sistema remoto¹⁸, conforme as orientações para o ensino remoto emergencial indicadas nas legislações e orientações vigentes no período¹⁹. Convém lembrar que muitos alunos da rede pública tinham dificuldade de acesso a aulas síncronas por

¹⁷ O Saeb na avaliação da proficiência de língua portuguesa usa uma escala dividida em níveis de 1 a 8. Na distribuição dos alunos por nível, observa-se que há uma concentração de um percentual de 58,61% nos níveis 0, 1, 2 e 3, que na classificação da escala é considerado insuficiente. Dados disponíveis em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/Saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_Saeb_2019_vol_ume_1.pdf.

¹⁸ A porcentagem indicada foi calculada pela autora a partir da experiência dela na rede municipal de ensino, considerando que em 2020, estávamos a duas semanas das avaliações bimestrais, quando entramos em quarentena, e que voltamos presencialmente no início do 4º bimestre de 2021.

¹⁹ Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (Congresso Nacional); Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (MEC); Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 (Conselho Nacional de Educação).

videoconferência; as aulas frequentemente eram mediadas por aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp, Telegram) com orientações enviadas por mensagem e áudio em grupos destinados a turmas que corresponderiam a uma sala na modalidade presencial, como esta pesquisadora vivenciou por ser professora da educação básica do referido município.

Assim, os grupos de *WhatsApp* funcionaram como salas de aula virtuais, porém sem alcançar plenamente o desenvolvimento das habilidades de leitura, pois, por mais que os professores adaptassem suas aulas, o ensino de leitura a distância, sem o ritual de uma sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação (Cosson, 2018) mediado pelo professor, claramente prejudicou o desenvolvimento dessa habilidade, como pode ser constatado empiricamente nas aulas de leitura que ocorrem presencialmente desde fevereiro de 2022 e pelos dados do Saeb (2021). Nesse retorno, percebemos que os alunos se aproximaram mais de uma postura de decodificação do que a de uma atribuição de sentido ao texto, principalmente nos que desenvolveram a habilidade de leitura em contexto pandêmico. Cruzando as informações do Saeb de 2019 e de 2021, observamos que houve uma leve queda nos níveis 5, 6 e 7, e uma leve subida nos níveis 0, 1, 2 e 3. Logo, podemos concluir que, pelo menos no que diz respeito aos alunos do 9º ano que realizaram o 6º e o 7º ano de forma presencial, o impacto da pandemia nos dados de proficiência de língua portuguesa foi menor do que esperado, entretanto essas informações não modificam o fato de que os níveis de proficiência dos alunos se concentram nos níveis iniciais, como foi constatado pelos resultados do Saeb (2021) aplicados no 5º ano.²⁰

Nesse contexto, destacamos que os PCN (1997), dos 1º e 2º ciclos, já haviam alertado sobre a importância de se distanciar de uma leitura pautada na decodificação, uma postura bastante associada ao aprendizado inicial de leitura, mas que pode ser encontrada durante todo o Ensino Fundamental e que, como já foi aludido, parece ter retornado nessa quarentena. Vale ressaltar que os PCN (1997), naquela época, apontavam essa concepção como responsável por grandes dificuldades de compreensão leitora: “[...] Por conta desta concepção equivocada, a escola vem produzindo grande quantidade de ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.” (Brasil, 1997, p. 42)

Com efeito, considerando essa concepção como equivocada, a BNCC, dialogando com os documentos curriculares anteriores, assume uma perspectiva enunciativo-discursiva da

²⁰ Os resultados do 5º ano são relevantes, pois estes fundamentam as dificuldades encontradas nos anos finais do fundamental, já que nos dados de 2021 temos um crescimento, já esperado, da proficiência em níveis mais baixos (0, 1 e 2).

linguagem, tomando o texto como objeto central na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos. Diante disso, podemos considerar o texto também como objeto central no ensino de leitura, sendo os conhecimentos sobre os gêneros e os textos essenciais ao desenvolvimento das práticas de linguagem, em especial a leitura, a escuta e a oralidade.

Acerca disso, a BNCC salienta que esses conhecimentos são fundamentais para ampliar as participações sociais dos educandos, pois:

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

Na perspectiva do Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC (Ceará, 2019), o texto assume a visão de Dolz e Schneuwly (2004) que considera o gênero um megainstrumento no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o DCRC conceitua que o gênero textual se caracteriza por várias maneiras de produzir textos que variam de acordo com o contexto social e com as situações de comunicação. Logo, a BNCC e o DCRC apresentam abordagem semelhante sobre gênero. Entretanto, o DCRC, como vemos a seguir, vai além e revisa o agrupamento de gêneros (sequência narrativa, descritiva, argumentativa, dialogal, injuntiva), propondo um trabalho conjunto entre o agrupamento e os campos de atuação que possibilite um melhor aproveitamento desse megainstrumento.

[...] Propomos justamente, conciliar esta proposta aos Campos de atuação (Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo de atuação na vida pública e Campo jornalístico/midiático) defendida na Base. Nessa perspectiva, tanto são importantes os conhecimentos sobre a estrutura, a textualização como são importantes os conhecimentos sobre o contexto de produção (quando, onde, por quem e por quê?), o conteúdo temático (o que foi dito?) juntamente com os posicionamentos e as vozes sociais (como e por quem foi dito?) entre outros elementos (Ceará, 2019, p. 183-184).

Consequentemente, atentando para os conceitos de gênero e de leitura apresentados nos documentos oficiais, a concepção de leitura assumida nesta pesquisa não é da leitura como um processo baseado no reconhecimento das letras agrupadas em um conjunto que formam palavras; mas, sim, a de uma leitura pautada na produção de sentidos que enfatiza a interação entre leitor e o texto, considerando os conhecimentos prévios dos alunos.

Retomando a concepção de leitura, outra contribuição que se alinha à BNCC é a do DCRC. Nele, a leitura é vista como uma prática de linguagem responsável por “mobilizar no

leitor conhecimentos previamente adquiridos que interagem com os conhecimentos trazidos no texto num processo interativo de reconstrução de significados” (Ceará, 2019, p.188), ou seja, os dois documentos valorizam os conhecimentos prévios, sendo que o DCRC (2019) destaca a importância de dois posicionamentos: leitor x autor, mediado pelo texto; e leitor x texto, mediado pelo professor; esses posicionamentos são essenciais nas aulas de leitura literária proposta neste trabalho.

No que diz respeito à leitura, Kleiman (2016) difere o processo de decodificação do processo de leitura, e esclarece que um leitor mais desenvolvido, adulto, aquele leitor considerado proficiente, se guia pelos seus conhecimentos prévios e hipóteses de leitura, como vemos a seguir:

[...] decodificar, [é] um processo muito diferente da leitura, embora as habilidades necessárias para a decodificação (conhecimento da correspondência entre o som e a letra) sejam necessárias para a leitura. O leitor adulto não decodifica; ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura (Kleiman, 2016, p. 39-40).

Acerca disso, a autora destaca que compreender “um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio, pois sem o engajamento desse conhecimento do leitor não haverá compreensão” (Kleiman, 2016, p. 15). Dessa forma, constatamos que é necessário que o ensino de leitura seja pautado em uma prática que possibilite a exploração dos conhecimentos de mundo dos alunos, a partir da utilização de gêneros que despertem o seu interesse, como é o caso do terror. Deduzimos, assim, que a aproximação com a temática e o gênero possibilitará um maior interesse por parte dos discentes.

Sobre essa possibilidade, Vasconcelos (2021, p. 15) também aponta que as narrativas fantásticas poderão incentivar os alunos, “já que se constituem em um gênero que versa sobre magia, terror, mistério e fantasia, e que apresenta jogos de palavras com elementos multissensoriais que provocam interesse e cultivam a curiosidade do início ao fim da narrativa”. Dessa forma, consideramos o trabalho com a temática do terror, do fantástico, uma possibilidade mais frutífera para a formação de leitores que leem e compreendem. Naturalmente, entendemos que a melhoria dos índices de aprendizagem passa pelo incentivo à leitura, que por sua vez abarca questões que estão além da escolha temática.

Como indicado pelos PCN (Brasil, 1997), a formação de leitores demanda um conjunto de circunstâncias que impactam na formação de alunos-leitores, sendo o aproveitamento dessas o mais impactante:

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, *o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.* [grifo nosso] (Brasil, 1997, p. 43).

Considerando esse uso, vemos que na BNCC, no Ensino Fundamental II, há uma preocupação para que o aluno entre em contato com diversos letramentos, experienciados a partir da vivência com inúmeros gêneros textuais, sejam eles escritos/impressos, multissemióticos ou multimidiáticos, assim como uma preocupação com a temática e com o letramento literário.

Fortalecendo essa visão da leitura e do letramento, temos no DCRC (2019) uma defesa da interação do leitor com textos em diversos suportes:

A Prática de linguagem/Eixo de Leitura compreende a interação ativa do leitor com o autor, através do seu texto (escrito, oral e multissemióticos e de sua interpretação). Nesse sentido, não apenas os textos escritos, mas também imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama), imagem em movimento (filmes, vídeos, entre outros) e som (música) são contempladas e cossignificadas. (Ceará, 2019, p.187).

De acordo com a BNCC, a escolha da temática pode favorecer o interesse por leituras mais complexas, apesar das dificuldades relacionadas à extensão da obra, à linguagem e, por que não dizer, ao gênero, já que se pretende trabalhar com a escuta/leitura de contos de terror no formato escrito/impresso, como vemos a seguir:

O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos. (Brasil, 2018, p. 76).

Ao encontro dessas teses, desde 2017, a Rede Municipal de ensino de Fortaleza tem promovido um crescente incentivo à formação leitora e à leitura literária pela utilização dos círculos de leitura, oferecendo formação continuada aos professores de português e reorganizando a grade de ensino da disciplina que reserva, atualmente, 3/4 de sua carga horária para o ensino de leitura com aulas destinadas à leitura/interpretação textual (2h/aula) e à leitura

literária (1h/aula)²¹; essa última associada ao letramento literário²² mediada pelos círculos de leituras do MAIS PAIC (2015), que se assemelham à *sequência básica* (Cosson, 2018) dos círculos de leitura, e associada a campo artístico-literário e ao eixo da oralidade. Vale salientar que, desde 2020, a Prefeitura Municipal de Fortaleza orienta a organização de Língua Portuguesa de acordo com a perspectiva da BNCC a partir dos gêneros e dos campos de atuação (campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo artístico-literário).

Quadro 1: Exemplificativo da organização da matriz curricular na Prefeitura Municipal de Fortaleza²³

Orientações pedagógicas 2019	Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental 2020	Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental 2023
Língua Portuguesa I (3h/a) - eixos temáticos: oralidade, leitura e produção textual.	Professor com maior carga horária de Língua Portuguesa na turma: trabalhar com os seguintes campos: campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.	Professor de Língua Portuguesa com 3h/a na turma: trabalhar com os seguintes campos: Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, Campo Jornalístico-midiático e Campo de Atuação na Vida Pública.
Língua Portuguesa II (1h/a) - eixo temático: análise linguística.	Professor com menor carga horária de Língua Portuguesa na turma: trabalhar com o campo artístico-literário.	Professor de Língua Portuguesa com 1h/a na turma: trabalhar com o Campo artístico-literário.

Fonte: Elaborado pela autora.

Levando em conta que a temática escolhida para trabalhar com os alunos se aproxima, principalmente, da leitura literária, adotamos práticas de desenvolvimento da habilidade de leitura que caminham ao encontro das orientações dos PCN, e da BNCC, especialmente no que toca à formação de leitores literários, pois encontramos já nos PCN (Brasil,1997), a orientação para o ensino de leitura a partir do incentivo ao gosto por essa prática:

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de

²¹ Informação retirada do documento de Orientações Pedagógicas de 2019 disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2929:sme-disponibiliza-orientacoes-pedagogicas-para-2019&catid=79&Itemid=509 Acesso em: 13 set. 2023.

²² No ensino regular da Prefeitura Municipal de Fortaleza a carga horária destinada à prática de leitura/escuta já era de 75% (3h/aula) semanalmente, porém sem um projeto de incentivo à leitura literária através da prática da oralidade.

²³ O quadro foi produzido considerando três anos distintos: até 2019, a leitura literária era realizada sem diretrizes formais dentro da aula de Português I; já a partir de 2020, a orientação formal é a de que a leitura literária deveria ser realizada pelo professor com menor carga horária, ou seja, na aula de Português II.

leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (Brasil, 1997, p. 43).

Na BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, esse incentivo se traduz em competências específicas²⁴ para o ensino de língua portuguesa. Dessa forma, ao final do Ensino Fundamental II, os alunos devem ser capazes de realizar essas práticas de modo a participar e exercer a cidadania em diversas atividades sociais. Dentro dessas competências, encontramos duas que se vinculam à nossa proposta de trabalho de forma imediata: a competência 9 e a competência 3, e mais duas que se relacionam de forma complementar. Ambas se relacionam a atividades de leitura, a primeira (competência 9) sugere a participação em atividades de leitura literária e a segunda (competência 3) sugere três atividades em volta do gênero: leitura, escuta e produção textual.

A **competência 9** propõe o envolvimento em práticas de leitura literária, como os círculos de leitura que serão propostos para mediar os contos de terror:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018, p.87).

Já a **competência 3** trata da leitura, escuta e produção de textos. Como faremos uso dos círculos de leitura, propomos atividades de registro escrito e oral; dessa forma, os gêneros propostos podem se desdobrar em produções escritas, orais, multissemióticas e/ou multimidiáticas.

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (Brasil, 2018, p.87).

Há ainda duas competências específicas que interessam a este trabalho: a **competência 7**, que indica que o aluno deverá “reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (Brasil, 2018, p.87). Afinal, esperamos que, com a experiência nos círculos de leitura, os alunos entendam que a leitura e a discussão sobre o texto literário é uma atividade dialógica de recepção-crítica. E a **competência 8** que se coloca, de certa forma, como um objetivo final deste trabalho, que é o de ansiar para que, com o trabalho desenvolvido, os alunos se sintam motivados a “selecionar textos e livros para leitura integral,

²⁴ Essas competências específicas também são apresentadas no DCRC (2019), sendo que o DCRC indica que há trezentos e noventa e cinco habilidades relacionadas a elas, já a BNCC não fala em quantitativo, porém as agrupa de acordo com a habilidade.

de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais [...]” (Brasil, 2018, p.87). Convém mencionar que priorizamos o trabalho com a historicidade dentro das competências específicas voltadas para a leitura, explorando o contexto de produção e as regularidades do gênero que permitem sua aprendizagem, leitura e produção.

Analisando as competências específicas de língua portuguesa que estão presentes na BNCC e no DCRC, podemos afirmar que, em relação à literatura, o DCRC (2019) se alinha à BNCC (2018) e considera a literatura um objeto de ensino que “assume a função de fruição e de representatividade cultural e linguística significativa” (Ceará, 2019, p. 184). Para que alunos se relacionem com o campo artístico-literário, o DCRC propõe o desenvolvimento de objetos de conhecimento e objetos específicos que se relacionam às competências específicas da BNCC (2018), sendo que os objetos específicos espelham as práticas de linguagem e habilidades da BNCC (2018). No quadro a seguir, apresentamos os objetos de conhecimento, os objetos específicos e as habilidades correspondentes da BNCC que podem ser desenvolvidas nos 6º, 7º, 8º e 9º anos e que se relacionam à competência 9: envolver-se em práticas de leitura literária.

Quadro 2: Objetos específicos da competência específica 9

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS	BNCC
Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	Participação de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, [...] tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão de culturas juvenis, tais como, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais (literatura, cinema, teatro, música), <i>playlists</i> comentadas [...] dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (Ceará, 2019, p. 272).	EF69LP46
Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	Análise, em textos narrativos ficcionais, das diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (Ceará, 2019, p. 272).	EF69LP47
Adesão às práticas de leitura	Demonstração de interesse e envolvimento pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (Ceará, 2019, p. 274)	EF69LP49

Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição	Engajamento ativo nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (Ceará, 2019, p. 274).	EF69LP51
Produção de textos orais Oralização	Leitura, em voz alta, de textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de <i>audiobooks</i> de textos literários diversos ou de <i>podcasts</i> de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (Ceará, 2019, p. 276).	EF69LP53

Fonte: Adaptado pela autora conforme DCRC (Ceará, 2019).

Ressaltamos que a abordagem dos objetivos específicos sob a perspectiva histórica, de acordo com a BNCC (2018) e o DCRC (2019), permite uma análise aprofundada das restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos estudados, pois considera as configurações da situação de produção de contos de diferentes períodos históricos. No contexto desta pesquisa, ao considerar as condições de produção dos contos mediados, os alunos podem identificar padrões e transformações que oferecem entendimentos valiosos sobre a construção e a recepção dos textos; de forma que a perspectiva histórica enriquece o estudo do gênero conto de terror.

Em conformidade com uma postura de incentivo à leitura e à leitura literária por meio de uma seleção de textos/temáticas que despertem o interesse dos alunos, ratificando o que dizem os PCN e a BNCC, constatamos o que defende Lajolo (2002, p. 15) ao afirmar que “ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer das nossas aulas”. A autora esclarece, portanto, a necessidade de os alunos atribuírem significado às aulas, naturalmente este significado atribuído também está relacionado à seleção de textos que estejam vinculados à realidade do aluno e que possam ampliar o seu conhecimento de mundo.

Nesse contexto, Magda Soares (1998, p. 85) afirma que a escola tem um caráter formativo e que a sociedade a vê como responsável por “prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão”. Dentre essas habilidades destaca-se a formação de leitores, salientando-se que para a autora esta formação não se materializa em processo de ensinar a ler, e sim, de levar os indivíduos a fazerem uso dessa habilidade. Tributário desse posicionamento advém o conceito e a proposta de letramento, que possibilitam o uso da habilidade de leitura. Por essa razão, apoiaremos o desenvolvimento dessa habilidade em uma proposta de letramento literário.

Antes de prosseguir, é necessário compreendermos o conceito de letramento que nos foi apresentado inicialmente por Soares (1998, p. 18), que define letramento como uma consequência do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, a condição adquirida “por um grupo social ou um indivíduo como efeito de ele ter-se apropriado da escrita.” Como podemos observar, nesse primeiro momento, a autora estabelece para letramento uma definição vinculada, principalmente, ao processo de alfabetização.

Outra pesquisadora que colabora com o conceito de letramento é Kleiman (2012). A autora, citando Scribner e Cole (1981), define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 2012, p. 18-19). Logo, para Kleiman, letramento é uma prática social que ultrapassa a relação com a escrita. Como ela ressalta, o problema é que por muito tempo a escola privilegiou esta forma de letramento, e, por consequência, deixou de lado os letramentos necessários à oralidade e à leitura literária, ou seja, esses e outros letramentos necessários à participação em outras práticas sociais permeadas por outras linguagens foram ao longo dos anos sendo colocados à margem do ensino.

Posteriormente, Soares e Batista (2005) propõem uma definição que se aproxima mais do conceito de letramento que se preconiza atualmente, apesar de ainda privilegiar a relação entre letramento e escrita. Para os autores, letramento, isto é, letramentos, é um “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (Soares; Batista, 2005, p. 50).

Na perspectiva atual, com a Base Nacional Comum Curricular, temos um maior esforço no sentido de promover letramentos para além do letramento da letra e do impresso²⁵, tais como os novos letramentos digitais. Considerando que trabalhamos com círculos de leitura e com a temática do terror, é possível conceber o uso do que a BNCC chama de multiletramentos, pois nesse documento o letramento “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (Brasil, 2018, p. 70).

Neste sentido, verificamos que a valorização da diversidade de letramentos permeia a BNCC, assim como a visibilidade da formação do leitor literário, de modo que, ainda que não utilize o termo letramento literário, alguns indícios nos permitem afirmar que o letramento literário tem um grande destaque na Base: o primeiro, é que a base curricular organiza suas práticas de linguagem em campos²⁶, e destes, temos um específico para o aprofundamento de vivências artístico-literárias, o campo artístico-literário; o segundo, é que a própria caracterização deste campo na Base nos direciona a perceber que, com a finalidade de usufruir de todas as possibilidades que a literatura disponibiliza aos alunos, estes precisam passar por um processo de letramento literário.

Como podemos observar, a BNCC (2018, p. 138) define como responsabilidade para o campo artístico-literário viabilizar o contato com manifestações artísticas, especialmente com a arte literária, de modo que os alunos possam reconhecer, valorizar e desfrutar destas. Além disso, ressalta que disso depende a formação do leitor literário:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (Brasil, 2018, p. 138, grifo nosso).

Entretanto, não é de qualquer leitor que a BNCC fala, e sim de um capaz de transpor a função utilitária do texto literário e de se implicar, envolver-se na leitura dos textos, ou seja, um leitor que dialoga com o texto, e que reconhece a multiplicidade de sentidos que podem ser construídos, por exemplo, em uma discussão sobre o texto literário em um círculo de leitura.

²⁵ Na BNCC aparece a terminologia letramento da letra e do impresso, e pelo contexto percebe-se que se refere aos letramentos “mais típicos” para gêneros escritos, cabe salientar que os gêneros multissemióticos e hipermediáticos, são especificados como típicos da cultura digital e das culturas juvenis.

²⁶ Os campos previstos na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental são artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública.

Nesta perspectiva, Cosson (2018, 2019, 2021) nos apresenta os círculos de leitura como um método didático que permite trabalhar o caráter dialógico do texto, de modo a ampliar as interpretações individuais a fim de expandir os conhecimentos prévios dos alunos, como constatamos a seguir:

Na escola, um círculo de leitura é uma estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando, no compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos, a ampliação das interpretações individuais. (Cosson, 2021, p. 9).

Kleiman (2016), assim como Cosson, indica que a compreensão de um texto se caracteriza pela utilização dos conhecimentos prévios, como vemos na citação seguinte:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. *É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.* (Kleiman, 2016, p. 15, grifo nosso).

Considerando que os alunos não chegam à escola sem conhecimento prévio, observa-se a importância de se propor uma intervenção que possibilite o uso desses saberes. Por consequência, há a necessidade de se compreender como o uso do Círculo de Leitura contribui para o desenvolvimento do aluno leitor, analisando os procedimentos envolvidos no círculo e avaliando o desenvolvimento leitor dos alunos, confirmando, ou não, a influência dessa proposta na formação de novos leitores.

Acerca dos círculos literários, Cosson (2019, p. 177) destaca que, como práticas de letramento escolar, eles permitem que os alunos colaborem com sua própria aprendizagem mediante a reflexão coletiva; ampliem a capacidade de leitura e desenvolvam a competência literária, entre outros tantos benefícios em termos de habilidades sociais, competências linguísticas.

Diante do exposto, é indiscutível reconhecer que a escola tem um papel fundamental na promoção do letramento literário e que, para alcançar êxito nessa responsabilidade, deve focar na capacidade dialógico-discursiva do gênero literário e na exploração dos conhecimentos prévios, os quais, segundo Kleiman (2016), são essenciais à compreensão. Neste sentido, os círculos literários se sustentam como recurso único e inestimável, no âmbito da escola municipal, que são propostos como uma ferramenta metodológica dentro do eixo da oralidade, sendo a oralidade e a escuta elementos integrantes do próprio recurso, assunto sobre o qual falaremos na seção seguinte.

2.2 Círculos de leitura e oralidade na escola

Para o desenvolvimento desta pesquisa, elaboramos um material didático com base em uma sequência de círculos, organizados em quatro módulos, voltados para a mediação da leitura literária do gênero conto de terror, a fim de desenvolver habilidades de leitura, principalmente, através da escuta e retextualização do gênero por alunos do 9º ano de modo a promover a formação de um leitor literário. Portanto, se faz necessário compreender o dispositivo dos círculos de leitura, por isso, nesta seção, dissertaremos sobre eles na perspectiva de Cosson (2018, 2019, 2021) e aprofundaremos a proposta de círculos do MAIS PAIC (Ceará, 2015).

Antes de esmiuçar o conceito e a fundamentação dos círculos de leitura, apresentamos uma definição básica de círculo de leitura construído para este estudo. Neste trabalho, consideramos o círculo de leitura como um grupo de alunos e um mediador (professor, aluno ou grupo de alunos) que se reúnem para ler, ouvir e conversar sobre um texto literário, no caso desta proposta, sobre contos de terror, de modo que possam compartilhar e construir interpretações que possibilitem a formação de um leitor literário. Vale salientar que a escolha pelo gênero literário escrito não exclui o uso do gênero literário em outras modalidades, pois o gênero desloca-se bem entre a modalidade escrita, oral e multimodal, como veremos a seguir.

No eixo da oralidade proposto pela BNCC, encontramos os primeiros indícios sobre o uso da proposta de círculos de leitura de Cosson (2018). A oralidade é trabalhada dentro do campo artístico-literário tendo como objetos de conhecimento a produção de textos orais e a oralização. Quando avaliamos as habilidades, percebemos que a proposta de círculos apresentada no livro *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2018) e a BNCC (2018) se alinham, pois na base encontramos o eixo da oralidade, na qual se constata a valorização da oralização e do uso de textos literários diversos, como vemos na habilidade (EF69LP53) a seguir:

Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., [...] (Brasil, 2018, p. 161).

É importante destacar que, para além da leitura e da oralização, as práticas orais na BNCC (2018) incluem também a importância da escuta ativa para o desenvolvimento da compreensão de textos orais. Embora na nossa proposta o foco seja a mediação de contos escritos em círculos de leitura, propomos essa prática como uma ação de escuta ativa na qual os alunos realizam um “ouvir transformado” (Bajour, 2012, p. 19), pois se propõem à audição atenta e consciente do texto literário e do compartilhamento das interpretações dos ouvintes/leitores. Nesse sentido, a autora enfatiza a escuta e a interação oral, apontando que as trocas podem promover novas compreensões e interpretações. Segundo ela, “a escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária” (Bajour, 2012, p. 24).

Acerca da oralização dos contos, a habilidade de “ler em voz alta textos literários diversos [...]”, assim como na BNCC (2018), no DCRC (2019), se relaciona com o campo artístico-literário, a prática de linguagem: oralidade e a competência 9 que orienta o envolvimento em práticas de leitura literária, nos dois documentos os objetos de conhecimento são a produção de textos orais e a oralização; tais objetos no DCRC (2019) são entendidos como conteúdos, conceitos e processos e aparecem especificamente para o 6º, 7º, 8º e 9º ano.

Dessa forma, vale salientar que a proposta de Cosson (2018), que integra os temas leitura e oralidade ao texto literário, encontra embasamento teórico nas diretrizes educacionais e em estudos de Marisa Lajolo (2002), no campo da leitura e letramento literário; de Magda Soares (1998), no campo do letramento; e em Mikhail Bakhtin (2011), na concepção de leitura.

Para compreender a proposta dos círculos de leitura, de Cosson, é necessário compreendê-lo também como uma proposta de letramento, para isso devemos entendê-lo como um objeto de estudo, composto de conceito, fundamento e importância. Utilizaremos, nesta pesquisa, como embasamento Petit e Cosson, que possuem definições parecidas sobre o conceito de círculo de leitura.

Para Cosson (2019) e Petit (2010), estamos diante de um círculo de leitura sempre que pessoas se reúnem para discutir a leitura de uma obra, seja na escola, em bibliotecas, livrarias, na casa de amigos e até mesmo em discussões on-line. Cabe destacar que, para Petit, o círculo de leitura pode ocorrer ao redor do texto verbal, não verbal e multimodal, e que para Cosson o enfoque está no texto literário.

Para fundamentar os usos dos círculos de leitura na formação de leitores, devemos pensar na prática de letramento literário como uma prática social, pois o texto literário nos faz

refletir sobre as questões da sociedade. Sobre isso, Cosson (2018) nos diz que a literatura nos permite compreender o mundo e que, por isso, precisa permanecer de forma especial na escola, pois:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.” (Cosson, 2018, p. 17).

Para Petit (2010), essa compreensão do mundo que nos oferta a literatura por meio dos círculos de leitura resulta em um produto que nasce de experiências estéticas transformadoras e que beneficia a apropriação da cultura escrita. Aproveitaremos essa ideia da autora para fundamentar a geração de dados para a elaboração do material propositivo.

Os estudos de Petit (2009; 2010) e Cosson (2018, 2019, 2021) nos oferecem uma visão mais abrangente do que é o Círculo de Leitura, mas é nos livros de Cosson que encontramos o fundamento para estudar o funcionamento e a aplicabilidade dos círculos no contexto da Rede Municipal de Ensino, já que os círculos propostos aos professores pelo Programa MAIS PAIC, na primeira fase da formação não faziam alusão direta ou indiretamente a Cosson, entretanto, devido à caracterização dos círculos do MAIS PAIC, deduzimos que a proposta se assemelha bastante aos círculos sistematizados por Cosson em sua metodologia. Como poderemos constatar mais adiante, quando esclarecermos o funcionamento da sequência básica proposta pelo autor.

Antes de prosseguir, devemos recapitular que os círculos de leitura propostos pelo MAIS PAIC se organizam em três momentos: primeiramente, atividade de predição; depois, a leitura partilhada do texto literário; e, por último, a reflexão sobre o texto literário, sendo o primeiro e o último também denominados de círculo de cultura. Precisamos relembrar essa informação, pois esse círculo de leitura, na proposta do MAIS PAIC, é uma atividade dentro de um Ciclo de Leitura que o documento: *Proposta MAIS PAIC - Ensino Fundamental II* (Ceará, 2015) define como uma série contínua de ciclos de promoção do livro e das leituras constituídas por ações de compartilhamento, de fruição literária, diálogos e leituras de mundo. De certa forma, podemos interpretar que há um círculo dentro de outro.

Para que fique mais claro, apresentamos a seguir a Figura 1 produzida no âmbito do Eixo de Literatura e Formação do leitor que foi exibido em um guia com orientações para professores na formação realizada pela prefeitura.

Figura 1: Esquema do funcionamento do ciclo de leitura MAIS PAIC

Fonte: Reconstrução da imagem disponibilizada em Fortaleza (2015).

Na *Proposta MAIS PAIC - Ensino Fundamental II*²⁷, o Ciclo é composto por algumas etapas:

1. Sensibilização para leitura: atividades como rodas de leitura, conto dramatizado, cineclubes literários; 2. Acompanhamento e leitura compartilhada: perguntas-chave para o estímulo a leitura; 3. Planejamento e ensaio do evento final; 4. Evento Literário (fim de um ciclo): um sarau ou outras atividades de troca das experiências de leitura. (Ceará, 2015, p. 21).

De acordo com o que foi apresentado, compreendemos que os círculos e os ciclos são atividades, essencialmente, sociais que visam promover a construção de sentidos para leituras literárias compartilhadas e a participação em projetos culminantes e recorrentes de incentivo à leitura. Em função disso, concluímos que a proposta do MAIS PAIC se aproxima da concepção de círculos de Cosson.

Para o autor, os círculos reiteram o caráter social, pois indicam que os leitores se sentem integrantes de um grupo de leitores, além disso, ele aponta três pontos relevantes da leitura coletiva, em grupos (nos círculos):

Primeiro, porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos, da apropriação e manipulação do repertório com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições[...] Depois, porque, a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça as identidades e a solidariedade entre as pessoas[...] Por fim, porque

²⁷ A proposta do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) não está mais disponível para download, por isso para mais informações veja o anexo: Proposta MAIS PAIC – Ensino Fundamental II (ANEXO B).

os círculos de leitura possuem um caráter formativo[...]. (Cosson, 2019, p.139, grifo nosso).

Para que esses pontos sejam alcançados, Cosson (2019) propõe que os círculos sejam executados em três momentos: o ato de ler, o compartilhamento e o registro.

O *ato de ler* refere-se ao encontro inevitável do leitor com a obra, que pode ocorrer de forma individual e coletiva, é importante “compreender que todo o funcionamento do círculo depende dessa fase inicial e que a ausência do encontro do leitor com a obra ameaça a própria existência do círculo”. Já o *compartilhamento* possui duas fases a “preparação para a discussão” (anotações, durante e pós-leitura, de impressões sobre o texto) e a “discussão propriamente dita”, que “é o diálogo fundante da leitura”, ou seja, é o debate sobre a obra lida. O *registro* é o “momento em que os participantes refletem sobre o modo como estão lendo e o funcionamento do grupo, assim como sobre a obra e a leitura compartilhada”, esses registros podem ocorrer de diferentes formas, desde “diários de leitura, até um gráfico com todos os personagens ou uma linha do tempo para a história no caso de narrativas, relatórios de leitura que podem ser escritos ou veiculados por meio de vídeos”, além de fichas de função, como as propostas por Harvey Daniels, bem como a organização de atividades performáticas como peças teatrais, sarau, júri simulado, etc. No contexto escolar, estas atividades de registro podem ser utilizadas como avaliação, desde que não comprometam a atividade principal que é a leitura. (Cosson, 2019, p. 168-172).

De acordo com essa organização de Cosson, percebemos que há reiteração do caráter social de compartilhamento de experiências, pois o autor nos mostra um caminho para a construção dos círculos de leitura e evidencia a importância do registro que pode ser feito em diversas modalidades. Vale ressaltar que, como o próprio nome diz, “círculo”, a organização física das leituras em “círculos” confirma o caráter de compartilhamento de experiência.

Ao estudar esse documento, vimos que o MAIS PAIC preconiza que os círculos de leitura ou rodas de leitura devem se organizar sistematicamente em círculos e possuem as fases: levantamento dos conhecimentos prévios, a leitura compartilhada e a discussão. Porém, podemos utilizar as propostas de Cosson (2018, 2019, 2021) para refletir não só sobre as características dos círculos de leitura e as suas possibilidades, mas para problematizar os círculos do Programa MAIS PAIC, pois podemos considerá-los presos a uma única metodologia: predição, leitura e discussão. Entretanto, na presente pesquisa, essa metodologia não será a única utilizada, pois pretendemos trabalhar também os círculos de Cosson (2018, 2019, 2021).

Cosson nos apresenta em sua literatura quatro sistematizações para compartilhamento em círculos: sequência básica (2018); sequência expandida (2018); Círculos de leitura: o ato de ler, o compartilhamento, o registro (2019); Círculos de leitura: modelagem, prática e avaliação (2021). *A priori*, utilizamos a sequência básica na mediação dos contos de terror, porém é possível que outras configurações sejam acrescentadas mais adiante, na aplicação do caderno didático para formar leitores de contos de terror.

A sequência básica proposta por Cosson (2018) é constituída de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

a) Motivação:

Nesta etapa, o mediador deve preparar o leitor para entrar no texto. Segundo o autor, o sucesso do encontro do leitor com o texto depende de uma boa motivação e que práticas bem-sucedidas de leitura compartilhada “são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (Cosson, 2018, p. 55).

b) Introdução:

Neste momento, apresentam-se informações do autor e da obra. Entretanto, Cosson aponta que duas precauções devem ser tomadas: *primeiro*, não tornar a apresentação do autor uma aula longa e expositiva sobre a vida do escritor com detalhes biográficos; e *segundo*, não se estender na apresentação física da obra, leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem a obra. (Cosson, 2018).

c) Leitura:

A definição de leitura dessa etapa não parte de um conceito fixo, mas depreendido a partir da análise feita do que é apresentado por Cosson. Sendo assim, concluímos que a proposta trata de um encontro do leitor com o texto que pode ser promovido de inúmeras formas, com sugestões do autor para: que a leitura de textos mais extensos seja feita fora da sala de aula, ou seja, na casa do aluno, na sala de leitura, na biblioteca, de modo que em momentos chamados intervalos²⁸ o aluno seja convidado a apresentar os frutos de sua leitura; e que para a leitura de textos mais curtos, como é o caso de alguns contos, possa realizar-se em sala de aula em dois momentos, a leitura de reconhecimento (silenciosa) e a leitura oral ou expressiva, feita pelo professor ou por alunos, previamente preparados.

²⁸ A palavra intervalo aqui utilizada, não deve ser confundida com recreio, pausa, descanso. Para Cosson, *intervalo* é um momento em que no caso de leituras mais longas se pode conversar sobre o texto de modo a verificar o andamento da leitura e compartilhar e construir sentidos para os textos propostos.

Cabe salientar que, de acordo com o autor, para a proposta de letramento literário, é essencial o acompanhamento da leitura, pois a leitura escolar deve ter direção e objetivos que não podem ser perdidos. (Cosson, 2018).

d) Interpretação

Nesta etapa final, devemos considerar dois momentos do processo de letramento literário:

- o *momento interior* é o encontro do leitor com a obra, tem um caráter individual e compõe a vivência com a leitura literária, apesar de individual, a motivação, a introdução e a leitura são elementos de interferência da escola nesse letramento. Para Cosson (2018, p. 65), “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura, por isso, por íntimo que esse momento possa parecer, ele continua sendo um ato social.”
- o *momento exterior*²⁹ é a construção de sentido em uma determinada comunidade, em uma sala de aula ou em outros locais da escola nos quais o compartilhamento possa ser realizado. Esse é um momento de compartilhar interpretações, de perceber que “são membros de uma coletividade e que essa fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2018, p. 66) e de mundo.

Além do momento interior e exterior, outro fator fundamental dessa etapa é o registro. Na concepção de Cosson, este elemento é o que permite a internalização das atividades de interpretação, pois, segundo o autor, “esse registro vai variar de acordo com o tipo do texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos” (Cosson, 2018, p. 66).

A título de exemplificação, o autor cita que o registro pode ser um desenho, uma música, uma colagem, uma dramatização, uma resenha, um diário anônimo, feiras culturais ou de livros, um dia D da leitura³⁰. Em outras palavras, há um número imensurável de possibilidades de registro. O autor frisa que não é necessário grandes eventos, pois “o importante é que o aluno tenha oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita” (Cosson, 2018, p. 68).

Após exposição das organizações dos círculos de leitura na perspectiva do MAIS PAIC (2015) e dos Círculos de leitura idealizados por Cosson (2018), constatamos que as duas

²⁹ Optamos por manter a coerência com o uso dos pares *interior/exterior*, contudo esclarecemos que Cosson (2018, p. 65) utiliza como pares *momento interior* e *momento externo*.

³⁰ No calendário da prefeitura de Fortaleza, geralmente no mês de abril, consta uma data para o dia D da leitura, uma ação que deve ser realizada em todas as unidades escolares para a promoção de atividades de leitura que incentivem a criatividade e ludicidade.

propostas podem ser interessantes a fim de constituírem o Caderno Didático, pois vão ao encontro dos pressupostos da BNCC, em relação ao letramento literário e à valorização do eixo da oralidade. E as duas cumprem com os critérios: *método, continuidade e progressividade*, propostos por Carvalho e Ferrarezi (2018).

Nesse sentido, enfatizamos que a sequência dos círculos não é algo fixo e imutável, que mesmo as propostas que fazem parte do caderno didático poderão ser adaptadas à realidade encontrada. Acerca disso, Cosson (2018, p. 72) reitera essa possibilidade de adequação:

[...] a sequência não é algo intocável. Dentro dos objetivos do letramento literário na escola, é possível misturar, como fizemos, a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos do professor e da escola o que não se pode perder de vista é a ideia de conjunto ou de ordenamento necessário sem qualquer método (Cosson, 2018, p. 72).

Além disso, reforça a perspectiva de Carvalho e Ferrarezi (2018) de que uma sistematização é essencial. Por isso, nos parágrafos seguintes, apresentamos, mais detalhadamente, o trabalho com a linguagem oral na escola e explicamos a relação da prática de oralidade com a BNCC (2018), o MAIS PAIC (Ceará, 2015), os círculos de leitura e o ensino do gênero conto de terror.

A oralidade faz parte do desenvolvimento humano da linguagem, desde a mais tenra idade. Segundo Bakhtin (2011), a língua é quase tudo na vida humana, já que é por meio dela que nos comunicamos e interagimos socialmente; inicialmente por meio, principalmente, da oralidade e posteriormente, pela leitura e escrita, sendo a oralidade adquirida, primeiramente, em contexto não escolar e a leitura/escrita em uma situação formal de ensino, prioritariamente na escola.

Possivelmente, por isso a prática de oralidade, por muito tempo, foi deixada de lado na escola, relegada à correção de produções orais (falas) consideradas inadequadas, e não exploradas, apesar de sua importância e dos gêneros a ela ligados (conversações, comentários, entrevistas, debates, exposições, dramatizações, entre outros) no contexto escolar e na preparação dos educandos para situações reais de vivência em sociedade, pois “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (Brasil, 1998, p. 25).

Acerca disso, Marcuschi (2010) enfatiza o caráter social e interativo da oralidade:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso. (Marcuschi, 2010, p. 25).

Nesse mesmo sentido, Schneuwly (2002), em entrevista à Nova Escola, defendia que os gêneros da oralidade têm aplicação direta em vários campos da vida social – o do trabalho, o das relações interpessoais e o da política. Por consequência, sendo a escola responsável pela preparação para a vida em sociedade, também cabe a ela “ensinar os alunos a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais” (Ratier, 2008, p. 2).

Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), por sua vez, demonstram que a oralidade é conteúdo escolar previsto desde os PCN, e comprovam que a oralidade já era considerada relevante desde então: “O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva [...]” (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 24). Os autores frisam que, segundo os PCN (1997), em relação à linguagem oral, a escola tem um papel bem claro e definido, como comprova o trecho a seguir:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais... A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 24).

Carvalho e Ferrarezi Jr., além disso, dialogam com o que propõe Schneuwly na entrevista já citada (Ratier, 2008), pois criticam a invisibilidade da oralidade na escola, que já era prevista como parte do conteúdo de língua portuguesa, porém utilizada em situações pontuais, e não de forma regular e constante (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018), como deve ser um objeto de ensino.

O ensino oralidade já era previsto desde então como parte do conteúdo da disciplina de língua portuguesa, ou seja, não era um apêndice ou algo que deveria ser feito em horários de folga ou em dias de festa, mas sistemática e permanentemente. (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 24).

Em consonância com essa constatação, há na BNCC a valorização das práticas de linguagem, e especificamente da oralidade, que está associada, horizontalmente, à prática de leitura/escuta, e verticalmente ao campo artístico-literário. Concluímos que essas intersecções norteiam a proposta de formação de leitores da Prefeitura Municipal de Fortaleza com o uso de círculos literários, já que na aula destinada a Português II, de acordo com o documento de orientação da prefeitura (2023)³¹, deve-se trabalhar com o campo artístico-literário (Quadro 1 -

³¹ Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1D-CpmqHCU_ot2PJ5Z3npOsHCPaCUPQDN/view Acesso em: 29 set. 2023.

Exemplificativo da organização da matriz curricular na Prefeitura Municipal de Fortaleza)³², e a prefeitura, em formações, orienta a mediação do texto literário em círculos de leitura.

Nesse contexto, a BNCC define, para os anos finais do Ensino Fundamental, que o campo artístico-literário deve promover um contato especial com a arte literária. Para isso, a escola deve propiciar o letramento e a formação do leitor literário, assim como o desenvolvimento da oralidade em situações de produção, apreciação e compartilhamento. A escola deve, portanto,

[...]promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de desenvolver critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e de compartilhar impressões e críticas com outros leitores [...] Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos (Brasil, 2018, p. 156-157).

Assim sendo, encontramos tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto na Base Nacional Comum Curricular a defesa pelo ensino da leitura com a finalidade de formar leitores, por meio de um forte incentivo à leitura literária. Em conformidade com essa postura, vemos a valorização da oralidade dentro do campo artístico-literário da BNCC e do DCRC, o que impacta diretamente o Programa MAIS PAIC da Prefeitura de Fortaleza e a proposta de círculos de leitura de Rildo Cosson, pois ambos se colocam como propostas de formação de leitor literário e de resgate da oralidade relacionada à literatura.

A proposta de Círculo de Leitura apresentada pelo MAIS PAIC preconizava que os círculos/rodas de leitura deveriam se organizar sistematicamente em círculos, focar na oralidade e possuir três momentos³³:

- a) **Círculo de cultura - Atividade de predição:** esse momento pré-textual se caracterizava como motivacional para a leitura e escuta do texto literário e no qual o mediador deveria levantar os conhecimentos prévios dos alunos.
- b) **Leitura partilhada do texto literário:** nessa etapa, a leitura literária se dava a partir da leitura em voz alta pelo professor e da escuta atenta pelos alunos.
- c) **Círculo de cultura – Reflexão sobre o texto literário:** na etapa pós-textual, tinha-se a discussão, a reflexão sobre o texto, a partir de questionamentos

³² O Quadro 01 foi apresentado anteriormente, para rever informações ele se encontra na página 28.

³³ A descrição e as fases aqui apresentadas foram sistematizadas a partir da vivência da autora deste trabalho na formação oferecida pela prefeitura Municipal de Fortaleza no ano de 2017 e do instrumental disponibilizado para o planejamento dessa atividade. (ANEXO B)

previamente planejados, professor e alunos discutiam o texto, e os entendimentos eram construídos levando em conta as respostas e as discussões que eram geradas nas trocas entre leitores/ouvintes.

Como podemos observar, considerando que ele é proposto dentro do eixo da oralidade, há uma estruturação do círculo de leitura. Nesse sentido, vemos a sistematização do ensino da prática de oralidade como um conteúdo. Conseqüentemente, é importante que haja planejamento, atividades sistemáticas de fala/escuta e reflexão sobre o valor da oralidade no espaço escolar, prerrogativa que é defendida desde os PCN, acerca da compreensão da relevância do ensino da oralidade. Diante disso, para a pergunta: *qual o papel da escola no ensino da oralidade?* Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) selecionam como resposta: “Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica, de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.” (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 24).

Neste sentido, considerando o campo de atuação e as práticas de linguagem, leitura/escuta e oralidade, foco deste trabalho, podemos dizer que os círculos de leitura no formato do MAIS PAIC também encontram na BNCC embasamento legítimo, uma vez que observamos na proposta um destaque evidente para a centralidade do texto e o uso das práticas de linguagem, elementos que remetem diretamente à BNCC (2018).

O eixo da oralidade na BNCC (2018, p. 78) abarca “as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face [...]”, como webconferência, mensagem gravada, ligações, seminários, debates, comentários, contação de histórias, *podcasts*, vídeos. Além dessas práticas, para a base, esse eixo prevê também a “*oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas* do trabalho nos diferentes campos de atuação.” (Brasil, 2018, p. 79, grifo nosso).

Portanto, percebemos que a proposta do MAIS PAIC é sistemática, planejada, dialógica, reflexiva e trabalha com escuta e oralidade. Dessa forma, compreendemos que os círculos de leitura vão ao encontro do que Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) apontam como as três dimensões (método, continuidade e progressividade)³⁴ envolvidas na sistematização do trabalho com a oralidade:

Método, continuidade e progressividade garantem a sistematicidade do trabalho de desenvolvimento das competências comunicativas como, aliás, garantem a

³⁴ Os autores explicam que as dimensões já tinham sido apresentadas nas obras: *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer* (2015) e *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica* (2017).

sistematicidade do ensino como um todo. Sem isso, nada feito! Nada de obter bons resultados [...] (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 32).

Vale destacar que os autores utilizam a terminologia “competência comunicativa”, que é bastante controversa, entretanto muito utilizada para se referir ao ensino comunicativo de uma língua estrangeira. E que nessa situação a competência comunicativa é associada ao ensino de habilidades comunicativas: leitura, escrita, escuta e oralidade. Nas concepções comunicativas mais modernas para o ensino de uma língua estrangeira não se separa o ensino dessas habilidades.

Para compreendermos a concepção de Carvalho e Ferrarezi Jr., acrescentamos a seguir o quadro com os tipos e as caracterizações das dimensões propostas para o trabalho com as competências comunicativas.

Quadro 3: Sistematização do trabalho com oralidade

DIMENSÕES	
TIPO	CARACTERIZAÇÃO
MÉTODO	O ensino das competências comunicativas só é eficiente se for balizado por um método coerente que permita um trabalho sistemático por parte dos alunos.
CONTINUIDADE	Poucas coisas são mais danosas no ensino das competências comunicativas do que atividades esporádicas, soltas, perdidas no tempo e no espaço escolar. É importantíssimo haver uma continuidade, uma permanência, uma insistência, uma regularidade no oferecimento das atividades daí a relevância (e nossa insistência aqui) do planejamento.
PROGRESSIVIDADE	As competências comunicativas são extremamente complexas. As habilidades mais exigentes se baseiam em um conjunto de habilidades menores que lhes servem de "alicerce". São as chamadas habilidades subjacentes, normalmente mobilizadas em conjunto com a habilidade foco, no momento de realizar uma ação específica e/ou para desempenhar uma função comunicativa em particular. É preciso saber desenvolver primeiramente as habilidades de base para depois, partir para as que exigem mais saberes. Portanto, não é possível que uma criança seja exposta a uma atividade muito exigente sem ter sido progressivamente preparada para ela a partir de realizações mais simples e fáceis.

Fonte: Adaptado pela autora conforme Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 32).

Evidentemente, para os autores, esses elementos possibilitam o trabalho com todas as práticas de linguagens, até mesmo com aquelas, por tanto tempo esquecidas, como a oralidade e a escuta. Para este trabalho, propomos para a dimensão do *método*, a mediação dos textos literários em círculos de leitura; para a *continuidade*, a realização dos círculos nas aulas semanais destinadas ao eixo da oralidade; e, para a *progressividade*, a aplicação do caderno didático que servirá como elemento de desenvolvimento progressivo dos conhecimentos relacionados à leitura, escuta e oralidade do gênero terror.

2.3 Contos de terror e tradições discursivas

O conto de terror é um gênero propício a acatar muitas das orientações presentes na BNCC (2018), quanto à formação do leitor literário, pois mantém um forte vínculo com o campo artístico-literário e os eixos da leitura/escuta, da oralidade e da produção textual, na perspectiva das orientações do círculo de leitura do MAIS PAIC (2015), da *sequência básica* de Cosson (2018) e da contribuição das Tradições Discursivas para o ensino dos contos de terror.

Neste sentido, o conto se coloca como um dos gêneros mais adequados, por ter a possibilidade de se trabalhar com a progressão das habilidades, nos ciclos de círculos de leitura, no início, com contos mais curtos e menos complexos e à medida que os ciclos forem se desenvolvendo, com contos mais complexos, profundos e multifacetados, no que concerne a: temática; linguagem; condições de produção e recepção dos textos; dialogia e relação entre textos; e reconstrução da textualidade³⁵. Como apontado pela BNCC (2018), essas dimensões se inter-relacionam dentro do campo artístico-literário e dos eixos: leitura e oralidade.

Na concepção deste trabalho, esta relação é primordial, pois concordamos com a visão de Cosson sobre o registro da atividade, já que o autor defende que a escrita esteja sempre unida à leitura, uma vez que registro é função primordial da escrita em nossa sociedade e que os registros permitem que, a cada fase, o aluno repense e revise os seus pressupostos anteriores (Cosson, 2018, p. 105). Entretanto, salientamos que a proposta de registro neste trabalho não se vinculará somente à produção escrita, mas também à produção oral.

Na BNCC (2018), os contos de terror são aludidos de modo direto, respectivamente, em três habilidades relacionadas aos eixos de oralidade, leitura/escuta e produção textual:

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, **de terror**; [...] bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances [...] contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente [...] (BRASIL, 2018, p. 161, grifo nosso.)

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, **contos de terror**, [...] expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2018, p. 168, grifo nosso)

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, **terror**, [...] que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero

³⁵ A BNCC explica que boa parte das habilidades descritas nos eixos Leitura e Produção de texto, também se relaciona com o eixo Oralidade. Por isso, consideramos que essas dimensões, também, são compartilhadas.

pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (BRASIL, 2018, p. 171, grifo nosso).

Dessa maneira, a escolha pelo conto de terror encontra validade na base curricular e encaminha-se para a ideia de Cosson (2018) acerca do letramento literário como processo de apropriação da literatura como linguagem. Neste contexto, optamos pela apropriação dos contos de terror como linguagem, pois, como já defendido, a temática desperta bastante interesse dos alunos em outras linguagens multissemióticas e multimidiáticas.

Em relação ao gênero conto, Gotlib (2006) aponta que a definição desse gênero não é simples e que contistas como Machado de Assis e Julio Cortázar, respectivamente, argumentaram ser o gênero difícil, apesar da sua ilusória facilidade. Cortázar acrescenta que essa dificuldade se deve ao seu caráter “esquivo, nos seus múltiplos e antagônicos aspectos” (Gotlib, 2006, p. 9-10).

No contexto escolar, essa definição, por mais difícil que seja, também se faz necessária, pois muitos alunos, de acordo com o cotidiano docente vivenciado, confundem o gênero conto com a crônica literária; dessa forma, no trabalho com os ciclos, é possível propor uma *sequência expandida*³⁶, para o trabalho com essas questões terminológicas e caracterizadoras do gênero conto, especialmente, do conto de terror, que também sofre com questões de conceituação e terminologia por estar associado à literatura fantástica.

Para Dalcanalle (2015, p. 3), “a literatura fantástica agrega muitos subgêneros, podendo ser o maravilhoso, o terror, o sobrenatural, o estranho, entre tantos outros. Qualquer um desses faz o leitor sair de uma leitura monótona e se envolver emocionalmente com a narrativa.” Logo, a autora recorre a Todorov (2004) para estabelecer uma relação entre o terror e a literatura fantástica, de modo que esta tutela aquela.

Acerca disso, Vasconcelos (2021), com intuito de fornecer *aos alunos* um quadro que apresenta as subcategorias das narrativas fantásticas, elaborou um quadro que colabora com este trabalho, pois nos permite visualizar algumas vertentes do fantástico e sua relação com o conto de terror.

³⁶ A sequência expandida é proposta por Cosson (2018) como uma alternativa à sequência básica que atenderia às especificidades das aulas de literatura do ensino médio, tendo em vista que nessa etapa educacional, a literatura não é vista somente da perspectiva da fruição, mas também da didatização da literatura, a partir de aspectos contextuais: teóricos, históricos, estilísticos, poéticos, críticos, presentificador e temático.

Quadro 4: Narrativas Fantásticas

NARRATIVAS FANTÁSTICAS															
MARAVILHOSO				ESTRANHO		FANTÁSTICO			FICÇÃO CIENTÍFICA		REALISMO MÁGICO				
MARAVILHOSO PAGÃO	MARAVILHOSO CRISTÃO	MARAVILHOSO INFANTIL			MISTÉRIO	SUSPENSE	HISTÓRIAS DE DETETIVE	FANTÁSTICO	GÓTICO		FANTASIA	SPACE OPERA	FICÇÃO HARD	SCIENCE FANTASY	REALISMO FANTÁSTICO OU REALISMO MARAVILHOSO
		FÁBULAS	CONTOS DE FADAS	LITERATURA INFANTIL					TERROR	HORROR					

Fonte: Adaptado pela autora conforme Vasconcelos (2021, p. 92).

Vale salientar que a autora destaca que, neste tipo de narrativa, os textos podem se encaixar em mais de uma subdivisão, pois, considerando a relação íntima desse gênero com a imaginação, obviamente uma fronteira e uma definição são de fato improváveis.

Todorov (2004), conhecido como um dos teóricos mais relevantes em relação ao gênero fantástico, aponta, em uma tentativa de definição, que o primeiro modo a considerar é a hesitação do leitor, no sentido de que ele deve se identificar com uma personagem em particular, muito embora o próprio autor reconheça essa condição como facultativa. E em seguida, detalha o que ele concebe como fantástico, considerando o primeiro e o último, o próprio gênero, e o segundo como facultativo:

Primeiro, é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. 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 excitação encontram-se representada, e 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”. Estas três exigências não têm valor igual. A primeira e a terceira constituem verdadeiramente o gênero; a segunda pode não ser satisfeita. Entretanto, a maior parte dos exemplos preenchem as três condições. (Todorov, 2004, p. 38-39, grifo nosso).

Acerca ainda da definição, Vasconcelos (2021) reitera a dificuldade de conceituação do conto, nesta ocasião, do conto fantástico, embora apresente duas visões, das

quais a última, em especial, interessa a este trabalho, pois os textos que se pretende selecionar para os círculos se aproximam mais do sombrio, do horror, do absurdo e do insólito:

O texto fantástico - que passeia pelos caminhos do imaginário, do maravilhoso, da fantasia, do insólito, do fabuloso, do absurdo, do suspense, do onírico e do terror -, é um gênero de difícil definição, pois não se revela por completo em um só viés narrativo. [...] Duas concepções prévias, e quase opostas, surgem quando o tema é levantado: de um lado, destacam-se os textos ligados ao maravilhoso, à literatura de fantasia com elementos de magia, fadas, cavaleiros e dragões; *em outro, é citada a produção de escritos de Rubião, Lovecraft, Poe, Borges, Kafka e Gógol, que pintam com cores fortes o bizarro, o sombrio, o horror, o absurdo e o insólito.* (Vasconcelos, 2021, p.32, grifo nosso).

Se há essa problemática, em relação à definição, isto é, às definições, então o que justifica o uso do conto de terror nas aulas destinadas à formação do leitor literário na escola pública municipal? Acreditamos que o gênero pode ultrapassar as barreiras impostas pelos alunos em relação à leitura de textos literários em sala de aula, pois, como apontado por Gotlib (2006), o conto não tem uma obrigatoriedade com o evento real. Logo, a realidade e a ficção não têm fronteiras determinadas, segundo a autora, não interessa constatar “se há verdade ou falsidade: o que existe já é ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo” (Gotlib, 2006, p.12). Ou seja, a realidade é percebida de forma subjetiva por cada indivíduo, e este, por meio da arte se propõe a representar a realidade.

Com este trabalho, queremos que os alunos reconheçam essa possibilidade que a literatura lhes oferece de vivenciar realidades além daquelas às quais estão acostumados, em uma prática de linguagem pela qual eles costumam declarar certo descontentamento, a leitura. De modo que, ao final dos círculos de leitura, eles também sejam aptos a criar realidades e/ou ficções capazes de transpor a sua realidade escolar, e que extrapolem a sua vivência com a temática do terror para além das suas experiências habituais com o audiovisual (cinema, séries, televisão) e os videogames.

Carvalho (2017, p. 749) sintetiza que o conto de terror pretende provocar o efeito de medo, da estranheza, da incerteza e da hesitação. Para tal, promove enunciados ambíguos e recursos de suspense e mistério. Por isso, apresenta-se como uma boa alternativa para o desenvolvimento da imaginação e domínio de capacidades voltadas para a leitura/escuta de contos de terror. Para Cosson, na prática em círculos de leitura, na vivência com o texto literário, na produção da literatura, nós:

[...] podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (Cosson, 2018, p. 17).

Como afirma Cosson (2018), na leitura e na produção do texto literário, nos tornamos autoconscientes e cientes da comunidade a que pertencemos, e quem trabalha com o ensino público sabe o quanto isso é essencial e urgente. Para que os alunos possam se apropriar dos contos de terror, de forma a produzi-los em situações escritas ou oralizadas, propomos que o trabalho com os contos literários na etapa da reflexão sobre o texto (MAIS PAIC) ou momento externo da interpretação (sequência básica) se dê a partir das Tradições discursivas (TD), já que o uso desse paradigma possibilita o reconhecimento de regularidades do gênero em diferentes narrativas.

Sobre esse conceito, Kabatek (2006) nos apresenta uma definição que abarca as noções de repetição e finalidade de expressão ou elemento de conteúdo que propiciam o reconhecimento da tradição no novo objeto:

Entendemos por Tradição Discursiva (TD) a *repetição* de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável). Pode-se formar em relação a qualquer *finalidade de expressão* ou *qualquer elemento de conteúdo*, cuja repetição estabelece uma relação de união entre atualização e tradição; qualquer relação que se pode estabelecer semioticamente entre dois elementos de tradição (atos de enunciação ou elementos referenciais) que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos lingüísticos empregados. (Kabatek, 2006, p. 7, grifo nosso).

Nesse sentido, esperamos que, ao recorrermos ao conceito de TD, os alunos possam reconhecer os elementos típicos de repetição do gênero, como: os cenários (castelos, igrejas, ruínas, cemitérios, florestas, locais abandonados ou assombrados); a atmosfera (mistério, suspense, aparente normalidade); as personagens sobrenaturais (monstros da cultura popular, fantasmas, vampiros, zumbis, demônios, *doppelgänger*³⁷); os animais (gatos pretos, corvos, morcegos, sapos, corujas); os eventos inexplicáveis; os objetos mágicos; entre outros. Acerca desse reconhecimento, Longhin (2014), de forma mais sintética, colabora ao definir as TD como “modelos textuais, social e historicamente convencionalizados, que integram a memória cultural de uma comunidade, sendo mobilizados na construção e na recepção do sentido” (Longhin, 2014, p. 9).

Sendo assim, podemos considerar que as Tradições Discursivas atendem a pelo menos duas funções: se relacionam com a necessidade de identificar nos gêneros relacionados à temática terror e nos contos de terror, elementos tradicionais dessa forma textual que possibilitem o reconhecimento das tradições discursivas em contos de terror de diferentes épocas e nas adaptações e/ou criações de outros gêneros dessa temática para o audiovisual;

³⁷ Na temática do terror a palavra é utilizada para se referir à ideia de uma cópia/gêmeo do mal.

assim como possibilitar que os alunos, em suas produções escritas e orais, possam *repetir* o conteúdo temático, a finalidade do texto, o modo de enunciação e o máximo de elementos possíveis para que seus textos sejam atrelados às tradições discursivas do gênero conto de terror. Como evidenciado por Longhin (2014), esses elementos são essenciais para estabelecer o pertencimento de um texto a uma tradição:

O conteúdo temático, a finalidade do texto, o modo de enunciação oral ou escrito, o destinatário presumido, o possível vínculo institucional, a relação de proximidade com outros textos, o léxico comum ou especializado e os arranjos sintáticos nas diferentes partes do texto são todos fatores- linguísticos e extralinguísticos - fundamentais para a inserção de um texto em uma tradição ou em uma rede de tradições. (Longhin, 2014, p. 12).

E acerca da tradição em relação à escolha de textos tradicionais, Cosson colabora explicando um outro posicionamento que também podemos associar a importância das tradições discursivas:

Nossa posição, portanto, é que a seleção dos textos para serem ensinados e aprendidos como herança cultural não pode prescindir da tradição, uma vez que *é essa tradição que diz ao leitor que ele é parte de uma comunidade e é para fazê-lo reconhecer-se como agente dentro dessa comunidade que a literatura existe na escola*. Com isso não estamos defendendo, obviamente, que os textos contemporâneos ou não-canônicos devam ser deixados de lado, mas sim que precisam ser trabalhados dentro da perspectiva da formação de um leitor cultural. (Cosson, 2018, p. 104, grifo nosso).

Refletindo sobre essas contribuições, decidimos adotar três dimensões que podem ser instruídas aos professores e aos alunos, aos primeiros, como mediadores, e aos segundos, como leitores que podem se tornar mediadores. As dimensões em questão são: *a temática* [as temáticas] do gênero terror, ou seja, os conteúdos que podem ser repetidos; *a composição* do gênero, mas especificamente, do gênero conto de terror; e *os modos do dizer*, também chamados de elementos linguístico-discursivos. Essas dimensões se evidenciam nos estudos de Longhin (2014) e Mendes (2020), que sistematizam essas dimensões para o estudo do gênero receita e editorial, respectivamente.

Essa escolha não foi aleatória, e sim fundamentada a partir do conceito de gênero defendido nos documentos oficiais, nos quais o gênero é o catalisador das práticas de linguagem. Mendes (2020) nos lembra que os PCN (1998) especificam que, embora diversos, os gêneros são estruturados em tema, composição e estilo. De forma que esses elementos são essenciais para estudar e compreender o conteúdo, a composição e o estilo, o modo como a linguagem é utilizada nos gêneros textuais.

Vale salientar que os PCN (1998), Longhin (2014) e Mendes (2020) dialogam com a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (2011) que estabelece três elementos

caracterizadores dos gêneros do discurso, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo verbal. De acordo com Bakhtin (2011):

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 2011, p. 279).

Como esses elementos se fundem na esfera comunicativa, optamos por elaborar questões de conversação, direcionadas ao texto e ao gênero, que na *dimensão temática* explorassem o(s) tema(s) abordado(s); na *dimensão composicional*, a estrutura do gênero conto de terror; e, na *dimensão linguístico-discursiva*, as particularidades de linguagem apresentadas, tais como utilização de vocábulos únicos, traços de linguagem, e como a utilização deles colaborava para a construção de significado do conto de terror.

Para essa fundamentação, também recorreremos a Zavam, Dolz e Gomes (2022), que identificam na BNCC (2018) algumas dimensões ensináveis, relacionadas às Tradições Discursivas, como “o contexto de produção, o conteúdo temático, o suporte, a estrutura semiótica e comunicativa, os modos de dizer, as configurações de unidades linguístico-discursivas, entre outras.” (Zavam; Dolz; Gomes, 2022, p. 6).

Por fim, vale destacar que, mais do que explorar os elementos típicos do gênero conto de terror, esperamos que o uso desses elementos forneça subsídios para formar leitores literários. Conforme Cosson (2018) e Vasconcelos (2021), definimos quem é letrado literariamente como a condição de quem, além de possuir a habilidade de ler e compreender gêneros literários, também desenvolveu o gosto pela leitura de literatura, escolhendo ler por sua própria decisão, e descobrindo, desse modo, uma experiência de leitura única associada ao prazer estético.

Para alcançar esse letramento, propusemos a construção de um Caderno Didático que faça uso dos círculos de leitura na mediação da leitura/escuta do conto de terror de acordo com o paradigma das Tradições Discursivas, acreditando que ele possibilita uma apropriação adequada do processo de letramento literário deste gênero, de modo que esse leitor literário, ao final dos módulos, possa estar apto a selecionar e refletir sobre textos mais complexos, assim como produzir textos escritos e orais sobre essa temática.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi elaborada com base na realidade de professores da rede municipal de ensino de Fortaleza, com o objetivo de incentivar a ampliação das habilidades de leitura, escuta e produção oral, a partir da formação do leitor literário. Em consonância com esse objetivo, refletiremos sobre a nossa prática pedagógica e a experiência com o uso de círculos e do gênero terror em sala de aula. A seguir, procederemos com a elaboração do material didático, um caderno pedagógico com propostas de atividades para promover o objetivo geral desta pesquisa, que é possibilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, diante da leitura e escuta de contos de terror, de modo a propiciar a formação do leitor literário.

3.1 Caracterização da pesquisa e do universo

Concentrando-se na linha de pesquisa Estudos Literários, este trabalho se configura como uma pesquisa propositiva e aplicada, pois tem a finalidade de resolver problemas no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem (Gil, 2010) ou, ainda, “tem como metas resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias” (Paiva, 2019, p. 11). Por esse motivo, propõe-se a elaboração de um caderno pedagógico que contenha atividades para integrar um circuito de círculos de leitura (Cosson, 2018, 2019, 2021) para a mediação de contos de terror. Embora vise colaborar com as aulas de Português II da Prefeitura Municipal de Fortaleza destinadas ao eixo da oralidade³⁸, essa proposta pode ser estendida a outros contextos.

Considerando esse caráter intervencionista que procura agir a partir de um problema detectado, no caso, a dificuldade observada na leitura de contos de terror, podemos afirmar que a abordagem deste trabalho é uma pesquisa-ação, pois, de acordo com Thiollent (1996, p. 7), o principal propósito da pesquisa-ação “consiste em dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas das situações em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora”.

A fim de dar continuidade ao objetivo da pesquisa-ação, é necessário levar em conta os aspectos que definem essa abordagem. A pesquisa-ação une estudo e intervenção de modo concomitante e participativo, de forma que os processos de pesquisa e implementação de ações ocorrem em um ciclo incessante nos quais os sujeitos (pesquisadores e participantes)

³⁸ A Prefeitura Municipal de Fortaleza aponta a exploração dos eixos dentro da disciplina de Português I (leitura/escuta, análise linguística e produção textual) e Português II (oralidade).

contribuem ativamente na identificação e resolução de desafios concretos. Para além de identificar e descrever um fenómeno, nesse tipo de pesquisa, o propósito é promover transformações positivas. A promoção dessas transformações também se alinha com a finalidade do PROFLETRAS, que visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nacional, por meio da capacitação de professores de Língua Portuguesa para atuarem no Ensino Fundamental.

No contexto desta pesquisa, a intervenção proposta se traduz em um caderno didático com módulos de mediação de círculos de leitura pensados para o letramento literário e ancorados em contos de terror. Do ponto de vista metodológico, este trabalho visa uma situação real de ensino e aprendizagem, na qual, como pesquisadora, pretendo propor um material didático para transformar a prática pedagógica nas aulas de leitura literária, de forma a melhorar e auxiliar o exercício profissional de professores de língua portuguesa, de modo a desenvolver habilidades de leitura e escuta nos seus alunos à medida que incentiva o interesse destes por literatura.

Em relação ao sujeito-alvo, propõe-se que o caderno didático seja direcionado a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para ser utilizado dentro do componente curricular destinado à Literatura, no qual se trabalham os eixos leitura/escuta e oralidade. Esses eixos no universo das Escolas Municipais de Fortaleza fazem parte do Eixo de Literatura e Formação do Leitor³⁹ que propõe a estratégia dos círculos de leitura como procedimento para o ensino de leitura de modo a estimular a prática da leitura e formação de leitores fluentes.

Em virtude disso, escolhemos trabalhar com contos de terror, pois acreditamos, como já salientamos, que o gênero tem um forte apelo para jovens, já que, como apontado por Vasconcelos (2021), eles constantemente entram em contato com o gênero em outros suportes audiovisuais (filmes, séries e jogos, por exemplo). Ou seja, pressupomos que o uso de um gênero, que já faz parte das preferências dos alunos, pode ajudar na formação de um leitor “proficiente”. Optamos por alunos do 9º ano, pois os temas tratados, as intertextualidades e o desenvolvimento de atividades mais complexas pretendidas pelas *atividades de registro* na modalidade oral estão de acordo com o que indica a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (2019) para essa etapa.

³⁹ O programa MAIS PAIC (Programa de Aprendizagem na Idade Certa) constitui-se dos eixos: Formação de Professores e Coordenadores Pedagógicos; Gestão Municipal; Avaliação Externa; e Literatura e Formação do Leitor.

3.2 Caracterização dos procedimentos

Como apontado anteriormente, nossa pesquisa é propositiva, já que devido à Pandemia de Covid-19 e à crise sanitária gerada por ela, as escolas públicas da rede municipal de Fortaleza passaram por situações atípicas, desde a abrupta suspensão das aulas em março de 2020, o ensino remoto de março/2020 a agosto/2021, o ensino híbrido de setembro a dezembro/2021 e o retorno regular a partir de janeiro de 2022. Esse contexto propiciou muitas fases de adaptação, inviabilizando a aplicação do Caderno Didático, pelo pouco contato presencial com a realidade habitual de uma sala de aula no momento da elaboração do dispositivo didático, que iniciou no segundo semestre de 2021, e pelo direcionamento, realizado em resolução⁴⁰, do Programa de Pós-Graduação pela não aplicação do produto considerando o contexto vigente em 2020 e 2021. Vale destacar que essa orientação não impede a aplicação do dispositivo didático, pois este foi elaborado observando a necessidade de uso dele como uma intervenção didática que possibilita a formação de um leitor literário.

Dessa forma, seguindo as orientações da Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), elaboramos um conjunto de atividades para compor uma *sequência de círculos de leitura* (Cosson, 2018, 2019, 2021), com o intuito de ser utilizada por professores de língua portuguesa em suas aulas de leitura literária, com a finalidade de desenvolver a leitura e a oralidade dos alunos pela exploração e retextualização de contos de terror.

Por ser uma pesquisa propositiva, pautamos as etapas de elaboração da unidade pedagógica em procedimentos norteados pelos círculos de leitura (Cosson, 2018, 2019, 2021) e pelo paradigma das Tradições Discursivas para a construção deste caderno. Acerca disso, a priori, planejou-se:

- a) Estabelecer o conceito de caderno didático conectado aos objetivos de ensino-aprendizagem.
- b) Selecionar os textos.
- c) Planejar os círculos por texto literário.
- d) Organizar os círculos que constituíram cada etapa.
- e) Construir o caderno didático.
- f) Avaliar e refletir sobre o material produzido.

⁴⁰ Resolução nº 003/2021 - Conselho Gestor, de 31 de março de 2021. Esta resolução estabelece normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sétima turma do PROFLETRAS.

Esses procedimentos foram desenvolvidos tendo em vista um planejamento flexível, que poderia sofrer modificações para atender às necessidades e aos interesses desse trabalho. Tal abordagem oportuniza uma maior capacidade de o material proposto se ajustar à realidade das diversas dinâmicas de uma sala de aula, de modo que, por assumir esse caráter flexível, o caderno didático se torna não apenas um instrumento pedagógico eficiente, mas também uma ferramenta dinâmica e inspiradora que enriquece o processo de ensino e aprendizagem.

Vale salientar que, considerando a natureza teórico-prático dessa pesquisa, teoria e prática se entrelaçam, logo, para além dos procedimentos teóricos de planejamento, duas etapas cruciais colaboraram significativamente para os resultados aqui apresentados: a elaboração do caderno didático e a subsequente análise do material produzido. Nos parágrafos seguintes, apresentamos resumidamente esses procedimentos, entretanto eles serão mais bem esmiuçados nos tópicos que apresentam o caderno didático e a análise e discussão sobre o material produzido.

Em relação aos procedimentos de elaboração do caderno didático, inicialmente foi realizada uma cuidadosa seleção dos contos de terror, considerando não apenas a sua adequação ao gênero escolhido, mas também sua relevância para os objetivos de ensino-aprendizagem propostos no objetivo geral dessa pesquisa; que se interligam aos propostos nos documentos oficiais de ensino. Posteriormente, os textos foram organizados em círculos de leitura, seguindo etapas planejadas para assegurar uma progressão adequada no desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta de contos de terror, visando a formação de um leitor literário. Para alcançar o desenvolvimento dessas habilidades, foram incorporadas estratégias pedagógicas de leitura, escuta e discussão do texto literário, com o enriquecimento da experiência a partir dos dispositivos do círculo de leitura (Cosson, 2018, 2019, 2021) e os cartões de funções de (Daniels, 2002). Acredita-se que o resultado foi um material rico em conteúdo, dinâmico e flexível às necessidades dos mediadores e dos estudantes.

Na análise e discussão do caderno didático, foram considerados os teóricos apresentados no embasamento deste estudo e os documentos oficiais que guiam o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. A avaliação foi conduzida de forma sistemática, apresentando os elementos que estruturam e fundamentam o caderno, buscando identificar tanto os aspectos positivos como as necessidades de aprimoramento. Destacamos a análise e reflexão sobre a estrutura e sequência dos círculos, as questões de conversação (dimensão temática, composicional e linguístico-discursiva), as propostas de registro e as atividades finais. Embora

não tenha sido aplicado diretamente aos alunos, entendemos que o embasamento teórico empregado e a experiência docente da pesquisadora permitem uma avaliação criteriosa.

Diante do exposto, é possível constatar que os procedimentos dessa pesquisa foram embasados em um cuidadoso processo de planejamento, de elaboração e de análise-reflexão do material produzido.

3.3 Caderno didático – procedimentos de elaboração

O material elaborado moldou-se a partir da escolha do gênero “conto de terror”; das orientações da BNCC (2018) e do DCRC (2019); da seleção do dispositivo didático dos círculos literários; e da elaboração das questões à luz do paradigma das Tradições Discursivas. Esses elementos reunidos contribuíram para a elaboração e análise do material, que, seguindo o passo a passo, se definiu na caracterização dos procedimentos.

Na confecção do material para elaborar o caderno de acordo com os documentos oficiais, seguimos para a seleção do campo, da prática de linguagem e das competências; nesse momento, amparamos a escolha nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018) e do Documento Curricular Referencial do Ceará (2019). Nesse contexto, considerando o agrupamento de gênero da BNCC, temos os contos de terror dentro do campo artístico-literário; esse campo, como todos da BNCC, pode ser explorado em práticas de linguagem diversas; porém, para que esta pesquisa não se tornasse abrangente e extensa, definimos os eixos leitura e oralidade para serem mais explorados na prática.

Definidos campo de atuação e eixos, selecionamos quatro competências específicas de língua portuguesa para serem trabalhadas: CELP03, CELP07, CELP08 e CELP09 (cf. o Quadro 5, a seguir). As competências específicas 03, 07 e 09 são as que oferecem, dentro dos objetivos desta pesquisa, as habilidades de aprendizagens a serem exploradas nos círculos de leitura/escuta dos contos, com a conversação sobre os textos literários, destacando as regularidades do gênero e a historicidade dos contos, e com as atividades de registro final: retextualização oral de contos e mediação de círculos. Já a competência específica 08 não indica o que consideramos uma habilidade específica, e sim uma vivência, que se configura como uma competência mais abrangente. Dessa forma, a consideramos como um resultado dos círculos, por isso a utilizamos nas atividades finais, nas quais os alunos se encontram com a tarefa de escolher textos para a retextualização oral e para a mediação.

Quadro 5: Delimitação do gênero na BNCC (contexto da pesquisa)

CAMPO DE ATUAÇÃO	EIXOS DE INTEGRAÇÃO	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	LEITURA ORALIDADE	CELP03 - Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
		CELP07 - Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
		CELP08 - Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.)
		CELP09 - Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Fonte: Elaborado pela autora conforme a BNCC (2018).

Vale destacar que, no rol das Competências Específicas de Língua Portuguesa, há uma competência que faz alusão mais direta às Tradições Discursivas, a CELP01. Entretanto, optamos pela utilização das quatro competências mencionadas anteriormente, pois consideramos que as práticas de uso e reflexão destas já possibilitam uma abordagem histórica que está alinhada com os objetivos e os procedimentos metodológicos deste trabalho.

Ainda na adequação à BNCC, definimos as habilidades de aprendizagem a serem trabalhadas; para isso, consideramos o objetivo geral desta pesquisa: formular um caderno didático que possibilite o desenvolvimento das habilidades de leitura/escuta de contos de terror em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de modo a propiciar a formação do leitor literário e as delimitações do quadro anterior. No Quadro 6, vemos as habilidades definidas para o trabalho com os contos de terror, essas habilidades contemplam capacidades relacionadas à leitura, à escuta, ao letramento literário e à historicidade envolvidas na construção dessa pesquisa e selecionadas para a elaboração do caderno didático.

Quadro 6: Habilidades da BNCC no caderno didático (contexto da pesquisa)

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características do gênero e do suporte, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários (<i>contos de terror</i>), reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de <i>contos de terror</i> , como rodas de leitura, eventos de contação de histórias, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva, justificando suas apreciações, escrevendo comentários, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação.
(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes

dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.
(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livro de literatura e por outras produções culturais do campo, e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (conto).
(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de <i>audiobooks</i> de textos literários diversos ou de <i>podcasts</i> de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.
(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos [...] tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Fonte: BNCC (2018), adaptado pela autora.

Após a definição de campo e eixos, competências específicas e habilidades, avançamos para a composição dos círculos e a distribuição deles dentro do caderno didático, de modo que a organização do caderno pode ser visualizada (Quadro 07) a seguir:

Quadro 7: Desenho do caderno didático “continua”.

ORGANIZAÇÃO	PRÁTICA	AULAS
MÓDULO 1 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientações ao professor ▪ Círculo: motivação, fruição, conversação e registro ▪ Sugestões de leitura 	CÍRCULO: <i>A própria morte</i> , de José Alberto Quirino	2h
	CÍRCULO: <i>O Papa-figo</i> , de Bráulio Tavares	2h
	ATIVIDADE FINAL: Oralização de contos, planejamento, organização das equipes, escolha dos contos, retextualização escrita.	2h
MÓDULO 2 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientações ao professor ▪ Círculo: motivação, fruição, conversação e registro ▪ Sugestões de leitura 	CÍRCULO: <i>A sétima filha</i> , de Bráulio Tavares	2h
	CÍRCULO: <i>Bradador</i> , de Bráulio Tavares	2h
	ATIVIDADE FINAL: Oralização de contos - apresentação da retextualização.	2h

Quadro 8: Desenho do caderno didático “conclusão”.

ORGANIZAÇÃO	PRÁTICA	AULAS
MÓDULO 3 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientações ao professor ▪ Círculo: motivação, fruição, conversação e registro ▪ Sugestões de leitura 	CÍRCULO: <i>A mão do macaco</i> , de WW Jacobs.	4h
	CÍRCULO: <i>O travesseiro de penas</i> , de Horacio Quiroga	2h
	ATIVIDADE FINAL: Funções de Daniels e planejamento dos círculos, orientações, escolha das equipes, escolha dos textos.	2h
MÓDULO 4 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Círculos: motivação, fruição, conversação e registro. ▪ Sugestões de contos. ▪ Funções de Daniels. 	Intervenção didática inicial	2h
	Intervenção didática final	2h
	Círculos mediados pelos alunos	1h-2h por círculo

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Depois de encerrar o planejamento do caderno didático, seguimos para a composição interna; no caso, para as questões necessárias à mediação dos contos. Nesse ponto, consideramos, além das tradições discursivas em suas dimensões temática, composicional e linguístico-discursiva, as funções de Daniels como estratégia de mediação. Nos tópicos a seguir, expomos essas funções, que podem ser aplicadas não somente no letramento literário.

No contexto de letramento literário, muitas práticas se sustentam como atividades de formação de leitor: círculos de leitura, diário de leitura, discussão em sala de aula, seminário socrático, dramatizações, saraus, fichas de leitura e fichas de função, por exemplo. Essas sugestões podem ser combinadas de modo que a proposta de letramento seja pautada em ler, compartilhar e registrar.

No que concerne ao registrar, escolhemos, além dos círculos no quarto módulo, os cartões de função adaptados por Cosson (2021). As fichas de função são contribuições de Harvey Daniels (2002 *apud* Cosson, 2019, p. 142) para o ensino de leitura. Segundo Cosson (2021, p. 83), as funções “são tarefas previamente determinadas que ajudam a explorar o texto”; no nosso trabalho, elas colaboram também como atividades de registro e como atividades de letramento que permitirão aos alunos promoverem a mediação dos círculos no último módulo. As funções propostas por Daniels são:

- a) Conector - Liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento;
- b) Questionador - Prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
- c) Iluminador de passagens - Escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
- d) Ilustrador - Traz imagens para ilustrar o texto;
- e) Dicionarista - Escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- f) Sintetizador - Sumariza o texto;

- g) Pesquisador - Busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- h) Cenógrafo - Descreve principais cenas;
- i) Perfilador⁴¹ - Traça um perfil das personagens mais interessantes. (DANIELS, 2002 *apud* Cosson, 2019, p. 142-143).

Na nossa proposta, propõe-se um registro por círculo, ou seja, um cartão é sugerido ao final do encontro para o registro da leitura. No módulo três, o uso do cartão é intensificado em uma intervenção didática; os cartões são apresentados aos alunos em um exercício teórico-prático. Depois desse momento, o registro será a mediação dos círculos literários realizados pelos alunos e facilitados pelos cartões de funções de Harvey Daniels. Vale salientar que, além dessas funções, utilizaremos uma função extra, que é a de registrador/notário (Cosson, 2021), responsável por resumir e fichar as informações discutidas no círculo.

Como pode ser observado, a composição e a compreensão dos círculos literários são essenciais para orientar a elaboração do dispositivo didático, pois eles constituem o elemento norteador para promover a leitura, escuta e produção oral do gênero conto de terror. Além disso, é crucial compreender os elementos que contribuíram para a elaboração do caderno didático, incluindo os círculos de leitura (Cosson, 2019, 2021.a); o campo artístico-literário e as competências relacionadas ao eixo da leitura e da oralidade (BNCC, 2018; DCRC, 2019); bem como o paradigma das Tradições Discursivas (Kabatek, 2006; Longhin, 2014; Mendes, 2020; Zavam, Dolz, Gomes, 2022), a fim de considerá-los na análise e discussão do material didático.

⁴¹ Cosson (2021) nos cartões elaborados a partir das funções de Daniels (2002), usa a terminologia analista de personagem, por isso escolhemos usar perfilador/analista de personagem para se referir a essa função no nosso trabalho de modo a contemplar aos dois teóricos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Neste capítulo, apresentaremos o produto desta pesquisa, que foi construído, como já ressaltamos, com base nas orientações dos documentos norteadores da aprendizagem: Base Nacional Comum Curricular (2018) e Documento Curricular Referencial do Ceará (2019); nos círculos de leitura e no paradigma das Tradições Discursivas. Portanto, a descrição e a análise do material serão feitas detalhando os círculos e as atividades propostas, considerando os princípios teóricos que as embasam como uma sequência de círculos de leitura. O capítulo engloba a descrição do caderno, a análise reflexiva dos círculos propostos nos módulos e, por fim, uma análise global do material didático.

4.1 Caderno Didático – Descrição e considerações

Considerando que a aplicação do protótipo didático não foi requisito obrigatório desta pesquisa, o caderno didático converteu-se no *corpus* deste estudo; portanto, é partir da observação, reflexão e inferências realizadas sobre ele que buscamos responder às questões deste trabalho. Diante disso, é importante conhecermos a organização do material didático e a fundamentação teórica observada na sua construção.

O caderno didático proposto é baseado nos círculos de leitura do MAIS PAIC (Ceará, 2015), que estrutura o círculo em três etapas: atividade de predição, leitura partilhada do texto literário e reflexão sobre o texto literário, e no de Cosson (2018, 2019, 2021), que, por sua vez, didatiza a sequência básica do círculo em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação (momento interior e exterior). Como apontado por Cosson (2021, p. 9), “o círculo de leitura é uma estratégia didática privilegiada” na formação literária de leitores; ou seja, é uma prática valiosa e extremamente benéfica para promover a compreensão, a análise crítica e o letramento literário dos alunos.

Apesar de salientar que o ensino literário não precisa ser engessado, Cosson (2021) ressalta a relevância de se ter um material pensado e estruturado para o ensino do texto literário, por isso o autor destaca que “ter um passo a passo em mãos ajudaria a superar dificuldades e resistências diversas quanto a essa forma diferenciada de trabalhar com o texto literário” (Cosson, 2021, p.10). Isso, por sinal, foi o que mobilizou o interesse inicial desta pesquisadora pelos círculos de leitura. Quando, em 2017, recebi a primeira formação sobre esse dispositivo didático, experimentei muitas dificuldades para mediar círculos em minha sala de aula, tinha muitas inquietações e limitações que aos poucos foram dribladas com suporte teórico, tentativas e erros. Nessas situações, ficava evidente o quanto um passo a passo auxiliaria na mediação dos

círculos; dessa forma, os círculos aqui planejados foram pensados a partir de uma necessidade real encontrada no ambiente de trabalho desta autora.

Em relação ao conceito de círculo, Cosson, em seu diversificado material publicado, apresentou muitas definições de círculos de leitura, destacando que eles podem adotar diferentes formas e configurações. Contudo, para a elaboração do nosso protótipo, consideramos a definição de que “os círculos de leitura são espaços de compartilhamento organizados para que o diálogo em torno de uma obra seja também um lugar onde leitores se reconheçam como membros de uma comunidade” (Cosson, 2019, p. 179). Por isso, estruturamos os círculos desta pesquisa em quatro módulos, de modo a contemplar círculos mediados pelo professor e pelos alunos. Os três primeiros módulos possuem dois textos cada; cada círculo literário apresenta uma atividade de registro individual por círculo e uma atividade de registro final em equipes por módulo. O quarto módulo é uma proposta de atividade final com círculos mediados pelos alunos, de modo que nessa atividade eles serão responsáveis pelo planejamento e execução dos círculos, porém auxiliados pelo professor.

Como indicado por Cosson (2019), os círculos literários na escola permitem que os alunos se tornem protagonistas, desenvolvendo habilidades que podem resultar na capacidade de mediar um círculo literário de um texto escolhido por eles, como proposto na quarta etapa do caderno didático. Nesse sentido, embasados no autor, defendemos que os círculos, através da reflexão coletiva, possibilitam o desenvolvimento das capacidades de leitura e das capacidades literárias, de modo que, a partir deles, “os alunos aprendem a dialogar, resolver problemas, liderar, argumentar, sintetizar, exemplificar, registrar, questionar, entre outras competências” (Cosson, 2019, p. 177).

Vale salientar que o caderno foi planejado para permitir que professores, e futuramente os alunos, se tornem mediadores capazes, segundo Petit (2009), de criar conexões entre o leitor e a obra. Para isso acontecer, propomos que, no processo de mediação, o texto literário se estabeleça como objeto central de um processo de letramento literário pautado na mediação dialógica para a construção de sentidos.

Como podemos ver, os textos literários são elementos essenciais dos módulos planejados para a mediação dos textos; dentro deles, nós temos círculos literários organizados ao redor de um texto e estes distribuídos considerando as dificuldades linguísticas. Os círculos propostos podem ter duração de uma a quatro aulas, a depender do tamanho do texto escolhido. Os textos selecionados foram: *A própria morte*, de José Alberto Quirino; *O Papa-figo*, *A sétima filha* e *Bradador*, de Braulio Tavares; *A mão do macaco*, de WW Jacobs; e *O travesseiro de penas*, de Horacio Quiroga, como indicado anteriormente no Quadro 7.

O primeiro texto, *A própria morte*, de José Alberto Quirino⁴², foi selecionado por se tratar do texto de um ex-aluno da própria escola. Vemos nessa escolha uma possibilidade de os alunos atuais se perceberem como capazes de participar e de posteriormente ler e/ou produzir esse tipo de texto literário; além disso, o texto combina uma linguagem, uma composição e uma temática acessível. Os textos, *O Papa-figo*, *A sétima filha* e *Bradador*, de Braulio Tavares, foram escolhidos porque fazem parte da coleção adotada no PNLD literário da escola e por ter como temática figuras do folclore popular brasileiro. Os últimos dois textos, *A mão do macaco*, de W.W. Jacobs; e *O travesseiro de penas*, de Horacio Quiroga, fazem parte do livro *Contos de Horror do Século XIX*, organizado por Alberto Manguel, que já era utilizado na escola desde 2018⁴³ e que se configuram como textos mais trabalhosos para os adolescentes, principalmente, devido à linguagem.

Acreditamos que essas escolhas e distribuição permitem uma aproximação paulatina com o gênero “conto de terror”, de modo que a produção de sentido a cada leitura seja cada vez mais possível. Como Kleiman salienta, a dificuldade em atribuir sentido a um texto é um dos principais problemas da leitura em sala de aula, muitos alunos rejeitam atividades consideradas muito desafiadoras, assim como aquelas as quais não conseguem extrair sentido. De acordo com a autora, “para uma grande maioria dos alunos, a leitura é difícil demais justamente porque não faz sentido” (Kleiman, 2012, p. 16). Logo, ressaltamos a necessidade de se promover práticas que incentivem a formação de leitores, com o objetivo de superar as dificuldades na experiência de leitura dos estudantes, principalmente, na experiência com a leitura de contos de terror.

Nesse contexto, consideramos o que dizem os documentos oficiais, BNCC (2018) e DCRC (2019), sobre o ensino do gênero literário e, a partir das observações realizadas, elaboramos um material pautado nos círculos do MAIS PAIC (Ceará, 2015) e nos de Cosson (2018, 2019, 2021). Em relação aos círculos sugeridos no nosso material, podemos afirmar que adotamos as duas propostas com as adaptações julgadas necessárias para atingir o objetivo da nossa pesquisa. Por isso, não optamos por utilizar fielmente as terminologias apresentadas, embora tenhamos optado por organizar os círculos em quatro momentos e por palavras que remetem àquelas propostas: motivação, fruição, conversação e registro (ver Quadro 8).

⁴² O texto foi produzido em 2019 sob a orientação desta pesquisadora, entre as mediações de círculos de leitura sobre o gênero conto de terror.

⁴³ Em 2018, ainda não havia PNLD literário, entretanto a prefeitura já oferecia formação voltada para o MAIS PAIC (2015), e a diretora em exercício adquiriu os *Contos de Horror do Século XIX* – Companhia das Letras como material pedagógico para o incentivo à formação de leitores na escola.

Quadro 9: Momentos dos círculos literários para contos de terror

MOTIVAÇÃO	FRUIÇÃO	CONVERSAÇÃO	REGISTRO
Neste momento, são realizados questionamentos que visam ativar os conhecimentos prévios dos alunos.	Momento de leitura/escuta do conto, pode ser realizado pelo professor, individualmente ou em equipes.	Mediada pelo responsável pelo círculo, nas 1ª e 2ª é, essencialmente, o professor; na 3ª há colaboração entre professor e alunos; e na 4ª etapa, as equipes mediam com o auxílio do professor.	Nesta etapa, propomos o uso do cartão de funções de Harvey Daniels (2002 <i>apud</i> Cosson, 2021). O registro se propõe a ser uma “memória” do que foi lido.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cosson (2018, 2019, 2021) e no MAIS PAIC (Ceará, 2015).

Para os momentos de *motivação* e *conversaço*, propomos que a mediação das questões do círculo seja oralizada, assim preservamos a intersecção dos eixos leitura e oralidade, além de romper com as práticas naturalizadas de leitura na escola, que priorizam a resolução de questionários escritos a partir da leitura de um texto literário. Considerando o que defendem Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) sobre as propostas de ensino de oralidade, observamos que a mediação oral permitirá que alunos participem de situações que favorecem atividades orais de diálogo, de debate, de contação de histórias (conhecidas, lidas, ouvidas, assistidas, criadas) e de comentário (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018). Embora destaques que estas atividades estão diluídas nos círculos, enfatizamos a natureza cooperativa do diálogo para o sucesso das atividades propostas, assim como para o desenvolvimento da oralidade conforme a sistematicidade proposta por Carvalho e Ferrarezi JR (2018): *método* (círculos de leitura, mediação oralizada), *continuidade* (atividade realizada em 4 módulos) e *progressividade* (escuta dos contos, participação na conversaço, adaptação oral de contos, mediação dos círculos).

As questões que colaboram para a mediação do diálogo foram elaboradas a partir do paradigma das Tradições Discursivas. Como apontado por Zavam, Dolz e Gomes (2022), as TD podem colaborar para o ensino do gênero a partir de muitas dimensões ensináveis: “o contexto de produção, o conteúdo temático, o suporte, a estrutura semiótica e comunicativa, os modos de dizer, as configurações de unidades linguístico-discursivas entre outras” (Zavam; Dolz; Gomes, 2022, p. 6). Considerando essa diversidade, por um lado, e por outro reconhecendo as particularidades do texto, as características do gênero e do público-alvo, optamos pelas dimensões temáticas, composicional e modos de dizer (dimensão linguístico-discursiva)⁴⁴ que já foram aplicadas por Longhin (2014) e Mendes (2020) respectivamente nos gêneros receitas e editorial, e que agora propomos seja utilizada no gênero conto de terror.

⁴⁴ Estamos optando pela expressão: dimensão linguístico-discursiva, em vez de modos do dizer, pois consideramos mais fácil a relação com as terminologias da BNCC (2018).

No momento da *fruição*, são propostas atividades de escuta e de leitura do texto literário que promovam a apreciação e experimentação dos textos de uma forma estética, emocional e intelectual. Para trazer à tona essas formas, recorreremos à escuta, que vai além de perceber os sons, pois, na situação proposta, escutar o texto literário e/ou as questões mediadoras transforma, conforme Bajour (2012), a escuta em algo intencional, realizado conscientemente, por meio de ações e não apenas por um registro passivo como o de copiar respostas retiradas de um texto. Vale ressaltar que, no momento da escuta literária, o aluno também está aprendendo a falar, pois, como destacado por Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 33), “ouvir e falar são coisas aprendidas conjuntamente.”

Na última etapa do círculo, *registro*, o aluno é convidado a registrar algo sobre o texto lido e ampliar os seus horizontes sociais e culturais. Como defendido por Bajour (2012) e Cosson (2018; 2019), o registro da interpretação é um recurso essencial para a sistematização do ensino de leitura e para a formação de leitores. Para Cosson (2018), o registro não precisa ser, necessariamente, um grande evento como uma feira literária, um dia D da leitura, que envolve a escola inteira; pode ser algo mais simbólico, como o escolhido para o encerramento dos círculos nesta pesquisa, que é a contextualização e o uso de um dos cartões de Harvey Daniels (2002 *apud* Cosson, 2021), ou levemente maior, como a finalização das etapas com círculos literários planejados e mediados pelos alunos.

Nas seções seguintes, apresentaremos a análise reflexiva do caderno dividido em quatro módulos. Na fundamentação dessa análise, consideraremos os elementos que constituíram a sistematização do caderno didático: os documentos norteadores de aprendizagem (BNCC, 2018; DCRC, 2019); os contos de terror (Todorov, 2004; Gotlib, 2006; Vasconcelos, 2021); os círculos literários (Cosson, 2018, 2019, 2021); as funções de Harvey Daniels (Daniels, 2002 *apud* Cosson, 2021); as Tradições Discursivas (Longhin, 2014; Mendes, 2020; Zavam, Dolz, Gomes, 2022); e a oralidade (Marcuschi, 2010; Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018).

4.2 Análise reflexiva do módulo 1 – Círculos: A própria morte e O Papa-figo

Os círculos sistematizados no caderno didático deste trabalho visam promover a formação de um leitor literário, a partir da escuta e leitura de contos de terror. A primeira etapa da nossa proposta é composta pelos contos: *A própria morte*, de José Alberto Quiroga, e *O Papa-figo*, de Braulio Tavares. Propõe-se que o primeiro e o segundo texto sejam mediados em duas aulas cada.

O texto *A própria morte* visa à aproximação dos alunos com o conto de terror, por isso um texto com uma temática recorrente como fantasmas pareceu uma escolha mais assertiva. Além disso, considerando que toda a atividade ao redor desse primeiro conto também se caracteriza como uma motivação para a adesão às práticas de leitura, propomos inicialmente que o professor apresente de forma resumida os seus interesses de leitura. Nesse momento, sugerimos que o docente, se possível, leve seus livros preferidos para a sala de aula, conte um pouco de como ele se converteu em um leitor e como essas leituras divergem ou se aproximam de outros gêneros do seu interesse, como livros, filmes e séries. Enquanto faz essa contextualização, é importante que o professor dialogue e questione, também, sobre os gostos literários dos alunos, os hábitos de leitura, a motivação para ler. Acreditamos que essa seja uma boa estratégia para criar um ambiente propício à motivação dos alunos em relação aos círculos de leitura, além de promover um contato dos alunos com o “objeto” livro literário, pois, infelizmente, para muitos, é na escola o único ambiente onde esse contato é possível, mesmo que de formas ainda limitadas, considerando que muitas escolas têm bibliotecas defasadas, muitas nem têm e outras onde o acesso é dificultado, por não ter alguém responsável por esse ambiente.

A intenção desse momento é identificar oralmente os interesses, ou não, dos alunos pelo conto de terror e pelo gênero em outras linguagens, assim como motivar a curiosidade dos alunos pelo conto de terror, estabelecendo um vínculo entre eles e o gênero escolhido. Como vimos, segundo a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (2020), o interesse dos jovens entre 11 e 17 anos por literatura é aguçado pelo tema/assunto, pela indicação de professores e pelo interesse pessoal. Portanto, é de suma importância que esses elementos sejam considerados em uma proposta de letramento literário.

Os círculos propostos no caderno didático foram adaptados a partir da sequência básica de Cosson (2018, 2019, 2021) e, por isso, possuem os passos: motivação, fruição, conversação e registro. Para a motivação do conto *A própria morte*, consideramos a importância de se levantar os conhecimentos prévios dos alunos, tal qual defendido por Freire (1989; 1996) e por Kleiman (2016). Desse modo, priorizamos nesse e nos demais círculos a dimensão temática, a verificação das regularidades, como elemento vinculado às Tradições Discursivas para levantar os conhecimentos sobre o gênero e para promover o engajamento dos alunos em relação à leitura do texto proposto (ver Quadro 9).

Quadro 10: Questões para a motivação do conto A própria morte

- Vocês já leram algum conto de terror?
- O título “A própria morte” sugere quais possíveis temáticas para o texto?
- Considerando o gênero terror, que elementos sobrenaturais vocês imaginam que podem ser relacionados ao título?

Fonte: Elaborado pela autora.

As questões do Quadro 9 foram pensadas para verificar se os alunos leem contos de terror e para gerar expectativas sobre a temática e os temas que podem surgir com a leitura/escuta do conto. Ressaltamos que, conforme Cosson (2018, p. 56), “a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura”. Logo, podemos dizer que as questões podem auxiliar os alunos a adentrarem o texto, mas o encontro entre texto e leitor não será limitado às expectativas geradas no momento da motivação.

Após a motivação, seguimos para a *fruição* do texto literário. Para esse primeiro círculo, propomos que o texto seja escutado pelos alunos; dessa forma, trabalhamos com a habilidade de ouvir dos discentes e assim contemplamos o eixo da leitura/escuta e da oralidade como práticas de linguagem previstas na BNCC (2018). Destacamos que esse primeiro momento de escuta pode ser desafiador, pois a escuta, no contexto escolar, como uma face da oralidade, carece de método, constância e progressividade, entretanto iniciar pelo ouvir é primordial, já que “ouvir a linguagem oral com eficácia em quaisquer gêneros e situações sociais” (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p.73) é o primeiro objetivo em um ensino da oralidade pautado na progressividade. Todavia, salientamos que a etapa de leitura não é fixa, logo, o professor que entrar em contato com o material proposto pode optar por outras estratégias de leitura, como a silenciosa, a compartilhada, a dramatizada. Se isso for feito, o caráter oral da aula será mantido pela etapa da conversação.

Na *conversação*, propomos o compartilhamento das interpretações, a fim de que haja um enriquecimento dos sentidos construídos individualmente. Para esse propósito, elaboramos questões que contemplem a dimensão temática, composicional e linguístico-discursiva; essas dimensões são fundamentais para ampliar as interpretações do texto e para estabelecer as tradições que se repetem nos contos de terror. Vale destacar que, nas questões elaboradas, mesclamos perguntas voltadas para o texto e para o gênero, de modo que para o primeiro círculo temos indagações sobre o texto nas três dimensões e sobre o gênero na dimensão composicional. Esta escolha não é fixa, logo não é uma regra que ela ocorra em todos os círculos da mesma maneira e proporção.

Quadro 11: Questões para a conversação do conto A própria morte**Dimensão temática**

- Em qual momento do conto vocês perceberam que os protagonistas eram seres sobrenaturais?
- Esse final para a história era esperado? Vocês foram surpreendidos? Por quê?

Dimensão composicional

- No texto há uma apresentação inicial? Quais elementos narrativos são apresentados?
- Em algum elemento transparece a atmosfera de um conto de terror?
- O gênero conto tem uma estrutura curta com poucos personagens. Quais personagens aparecem no conto? E quais personagens colaboram para a composição do conto de terror?
- Em qual ambiente a história foi construída? Quais elementos dessa construção colaboram para a construção do conto de terror?
- A construção do conto sugere que há um personagem sobrenatural além do casal? Como ele é apresentado?
- Quando vocês encontram a figura, que sensação vocês tiveram? Que expectativas vocês criaram em relação ao personagem?

Dimensão linguístico-discursiva (estilística)

- No texto escutado, a linguagem colabora para a construção do conto de terror. Em quais trechos isso fica mais evidente? Que elementos, palavras, expressões colaboram para essa representação?

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 10, podemos observar que as questões de *dimensão temática* exploram o tema do texto, fantasmas, e colocam sob escrutínio o final do conto, clarificando a ambiguidade e a hesitação sob a qual o conto é construído. Lembramos que Todorov (2004, p. 31) argumenta que o cerne do fantástico é a hesitação: “o fantástico, *o terror* (grifo nosso), é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, em face de um acontecimento aparentemente sobrenatural”. No conto, essa hesitação é vivenciada pelos personagens e pelos leitores, que são impactados pelo acontecimento sobrenatural somente ao final do conto. Entretanto, a hesitação, o dilema é construído e pode ser analisado a partir da *dimensão composicional* que permite que o conto apresente uma situação aparentemente real, cotidiana, e que é atravessada por elementos narrativos do tempo e do espaço que reforçam a ambiguidade real e irreal. No último momento da conversação, focamos na *dimensão linguístico-discursiva*, pois neste texto a linguagem colabora expressivamente para a construção do terror, tanto na descrição de situações e personagens aparentemente sobrenaturais, como no reforço da hesitação até o último momento.

Vale sublinhar que não propusemos questões de dimensão temática, composicional e linguístico-discursiva em todos os círculos literários, e sim que selecionamos as dimensões de acordo com texto mediado e com o propósito dos círculos. Para este primeiro círculo, por exemplo, o objetivo era motivar os alunos para participarem de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias e para analisarem a forma composicional e a linguagem em textos narrativos, especificamente, em contos de terror. Ainda que não seja declarado aos alunos, defendemos, pautados em Longhin (2014), Mendes (2020) e Zavam, Dolz e Gomes

(2022), que as questões elaboradas permitem a retomada das Tradições Discursivas deste gênero.

A última etapa do círculo é o *registro*. Destacamos que Cosson (2019, p. 177) indica que, para o estudante, o círculo oferece “uma oportunidade de construção independente de aprendizagem (diálogo, resolução de problemas, liderança, argumentação, sintetização, exemplificação, *registro*, questionamento etc.)”. Por isso, reforçamos que para essa atividade escolhemos propor uma função de Harvey Daniels (2002 *apud* Cosson, 2021) ao final de cada círculo no primeiro e segundo módulo do caderno didático. A partir do terceiro módulo, o uso das funções de Daniels é intensificado para mais de um cartão.

Para o registro do conto *A própria morte*, selecionamos o cartão Conector do modelo elaborado por Harvey Daniels (2002 *apud* Cosson, 2021). Segundo Cosson (2021), o conector estabelece relações entre o texto lido e outros textos, entre o texto e o mundo. Para esse cartão (Quadro 11), propusemos que os alunos registrassem alguma história de fantasmas que conhecessem, que tivessem ouvido de um amigo ou familiar. Frisamos que, de acordo com Daniels (2002), na função de conectores, os leitores relacionam o que estão lendo com as suas vivências, as suas emoções, os eventos atuais, outras obras e escritores. Portanto, as atividades de registros atendem a uma necessidade de ampliação de aprendizagem pelos alunos e de verificação e de acompanhamento da leitura por parte do professor.

Quadro 12: Atividade de registro do conto *A própria morte*

FUNÇÃO CONECTOR: “Muitas vezes, quando lemos/escutamos um texto, ele nos lembra de alguma coisa que já havíamos lido ou algum acontecimento que tomamos conhecimento em notícias nos jornais, na televisão e mesmo em uma conversa com os amigos ou em casa com alguém da nossa família.” (Cosson, 2021, p. 91). Considerando a temática “fantasmas”, registre alguma história que você conhece e estabeleça uma conexão entre ela e o texto escutado. Na aula seguinte, discuta com os colegas se eles concordam com a conexão ou se é possível outras associações. A riqueza de detalhes na explicação da conexão enriquecerá a discussão. Registre sua história e faça suas conexões!!! (Adaptado pela autora)

Fonte: Cosson (2021), adaptado pela autora.

Como podemos ver, o registro é um marco importante do círculo literário; como já alertado por Cosson, ele não precisa ser um grande evento, pois o foco está em permitir que o aluno possa meditar sobre o conto, compartilhar suas considerações e estabelecer um diálogo entre ele e os demais leitores de sua comunidade (Cosson, 2018). No contexto desta pesquisa, o registro entre os círculos foi pensado para, além de registrar, favorecer o diálogo entre os círculos, promovendo uma continuidade entre os círculos e os módulos.

No segundo círculo deste módulo, propõe-se a mediação do conto *O Papa-figo*, de Braulio Tavares, em um círculo de 2h/aula; tal qual o anterior, ele deve ser mediado de acordo com os passos: *motivação, fruição, conversa* e *registro*. Porém, por ser a continuidade de

um módulo, antes da motivação, é sugerido que o professor verifique a participação dos alunos na atividade de registros, caso necessário, é indicado que ele reforce a importância dessa etapa. Valendo-se dessa verificação, o professor pode aproveitar para conectar as histórias verificadas ao livro *Sete monstros brasileiros*, de Braulio Tavares, e apresentar o livro aos alunos, seja falando brevemente sobre o livro e o autor, como sugere Cosson (2018), seja pedindo que os alunos leiam a contracapa do livro, atividade que, por sinal, é contemplada dentro das habilidades da BNCC (2018).

Como podemos visualizar no Quadro 12, na etapa da *motivação*, permanecemos com a dimensão temática, mas priorizamos a ativação do conhecimento de mundo que o aluno tem sobre o folclore brasileiro e a figura do Papa-figo. Ressaltamos que Cosson (2018) defende que práticas de motivação bem-sucedidas estabelecem laços estreitos com o texto que se lerá a seguir, como está sendo proposto. E que, segundo Kleiman, o sucesso do encontro do leitor com o texto está na ativação do conhecimento que o leitor tem sobre o assunto, pois é esse “que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (Kleiman, 2016, p. 29).

Quadro 13: Atividade de motivação do conto O Papa-figo

MOTIVAÇÃO	<p>Dimensão temática</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocês conhecem algum personagem do folclore brasileiro que possa ser associado a um conto de terror? ▪ Vocês conhecem a lenda do Papa-figo?
------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a *fruição* do conto *O Papa-figo* (Quadro 13), sugerimos que o professor ainda seja responsável pela leitura, emprestando sua voz ao texto, como era no século XIX, nos eventos conhecidos como saraus, embora recomendemos que comece a convidar alunos para colaborar com a leitura em voz alta; essa prática não é nova, como é confirmado em produções literárias de diversos autores brasileiros.⁴⁵ Cosson (2019) nos diz que nessa época, nessas leituras, havia pausas para que o auditório se manifestasse em relação à história, logo não é tão absurdo que essa proposta seja resgatada e transportada para a sala de aula, de modo que promova uma melhor compreensão do texto. Acerca da leitura em voz alta, Jean (2000 *apud* Cosson, 2019) nos diz que ela conserva como características essenciais a revelação do conteúdo de um texto e a socialização deste, acrescida da dimensão que é entender melhor o texto lido.

⁴⁵ Os autores Machado de Assis (Helena, 1876); José de Alencar (Senhora, de 1874); e Joaquim Manuel de Macedo (A Moreninha, 1844) são alguns autores brasileiros que representaram eventos literários em suas produções literárias.

Vale salientar que essa proposta foi pensada para a realidade da Prefeitura Municipal de Fortaleza, na qual a leitura silenciosa, também, já é contemplada.

Quadro 14: Atividade de fruição e conversação do conto *O Papa-figo*

FRUIÇÃO	ESCUITA E LEITURA DIALOGAL
CONVERSAÇÃO	<p>Dimensão composicional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Onde a história se passa? ▪ Como é descrita a casa do Dr. Amorim? ▪ Quais personagens fazem parte da história? ▪ Dos personagens, qual está narrando a história? ▪ O tempo da narrativa é cronológico ou psicológico? <p>Dimensão temática</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem era o Papa-figo no início do conto? ▪ Por qual motivo as crianças chamavam o Dr. Amorim de Papa-figo? ▪ Qual a explicação é dada pela mãe para justificar o motivo pelo qual o Dr. Amorim não sai de casa? Você sabe que doença é essa? Qual a relação dessa doença com a impossibilidade de ficar no sol? ▪ Considerando a doença do Dr. Amorim, que personagem comum do gênero terror poderia ser associado à sua figura? ▪ No final do conto, há uma transformação e outro personagem se torna o Papa-figo. Qual fato induz essa transformação? Considere os campos real e sobrenatural. ▪ Para vocês o conto Papa-figo se sustenta como um conto de terror? ▪ Ele parece com o que vocês estão acostumados a vivenciar em uma experiência com o gênero terror? Por quê? Que elementos de um conto de terror também estão presentes no Papa-figo?

Fonte: Elaborado pela autora.

Na conversação interativa sobre *O Papa-figo* (Quadro 13), sugerimos a *dimensão temática e composicional*. Essas duas dimensões colaboram para compreender a temática e a estrutura dos contos de terror, para analisar os elementos da narrativa e para estabelecer as inferências de Tradições Discursivas em relação à descrição do ambiente. Como podemos ver no início do conto, o narrador descreve a casa do Dr. Amorim e faz clara referência ao imaginário de casas, casarões e castelos do gênero terror. Essa é uma questão que pode ser problematizada, indagando se alunos concordam ou discordam que uma ambientação como a apresentada é comum a contos de terror, destacando particularmente esta passagem do conto: “O Papa-figo era o doutor Amorim, que morava na maior casa da nossa rua, uma casa que tinha um muro e um portão com grades muito altas, terminando em forma de ponta de lança. Havia um pequeno jardim com grama, e a casa era recuada, com dois andares, e no teto ainda havia uma espécie de sótão com uma cumeeira própria e uma janelinha que dava para a rua, que às vezes de noite estava acesa” (Tavares, 2018, p. 41). Ao destacar a descrição do ambiente nas questões da dimensão composicional, objetivamos que os alunos percebam que o cenário/ambientação é um elemento constitutivo/tradicional nos contos e que contribui para a atmosfera de terror instaurada na trama. Essa percepção pode ser efetivada individualmente, no

encontro do aluno com o texto; coletivamente, na conversação durante o círculo; e interventivamente, com o auxílio do mediador.

Em relação à *dimensão temática*, sugerimos questões que provocassem conexões, de modo que, com a leitura, os envolvidos sejam capazes de fazer associações do texto com outros possíveis textos que eles talvez já conheçam. Algumas associações possíveis são a lenda do Papa-figo x O homem do saco; Dr. Amorim não ficar ao sol x o vampirismo; Dr. Amorim morre x o assassino se transforma em Papa-figo.

Para finalizar o segundo círculo, no *registro*, propomos que o professor apresente aos alunos o cartão Pesquisador (Quadro 14). Essa será a proposta de registro para este texto. O Pesquisador é o responsável por acrescentar informações contextuais sobre o texto, para isso ele precisa proceder com uma pesquisa. Para esse texto, indicamos uma pesquisa sobre a lenda do *Papa-figo* e questionamos quais elementos foram resgatados no conto. Esse direcionamento é importante, caso, futuramente, o material aqui elaborado seja expandido para uma proposta de produção de contos de terror pelos mediadores que tenham acesso a ele.

Quadro 15: Atividade de registro do conto O Papa-figo

<p>CARTÃO PESQUISADOR: Alguns textos podem necessitar de informações adicionais para serem compreendidos. Essas informações podem vir de contextos diversos: história, geografia, cultura, tecnologia e outros. (Cosson, 2021, p.97). O seu papel é pesquisar dados, detalhes, eventos, informações que podem colaborar para a construção do terror no conto Papa-figo. Por isso pesquisem as possíveis histórias, lendas, figuras folclóricas que podem ser associadas ao personagem Papa-figo. Quais elementos foram aproveitados no conto? Organize as informações por nome do personagem - características – elemento sobrenatural. (Adaptado pela autora)</p>
--

Fonte: Adaptado pela autora conforme Cosson (2021, p.97).

A partir da análise do módulo 1, podemos dizer que os elementos apresentados reforçam uma proposição pautada na centralidade do texto como instrumento de formação de leitor (Dolz *et al.*, 2004; BNCC, 2018; DCRC, 2019), com foco no encontro do aluno com o conto de terror, de modo que o texto literário é o centro e colabora para desenvolver o gosto dos alunos pela leitura de textos literários. Salientamos que Cosson (2018) reafirma a centralidade do texto literário e da conversação que incorre em construção de sentidos, conforme o autor: “o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, *é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela*” (Cosson, 2018, p. 47, grifo nosso).

Em síntese, destacamos nesse módulo a centralidade do texto, a escuta literária e a conversação, esperamos que esse primeiro módulo colabore para o início do processo de letramento literário. Vale salientar que, de acordo com a minha experiência docente, os alunos demonstram interesse pela temática e pela leitura dos textos propostos, de modo que inferimos

que, em conjunto com a abordagem escolhida, a aplicação do material elaborado permitirá que essa motivação inicial se traduza em uma participação ativa e produtiva nas atividades subsequentes.

4.3 Análise reflexiva do módulo 2 – Círculos: A sétima filha e Bradador.

Para este módulo, selecionamos os textos *A sétima filha* e *Bradador*, ambos, de Braulio Tavares. Nos dois círculos, priorizamos a sequência: motivação, fruição, conversação e registro, como no módulo anterior, pois consideramos que a apresentação e vivência com os círculos permanece ainda inicial, de modo que se faz necessário essa repetição para que posteriormente se possa introduzir modificações e propor que os alunos planejem seus círculos.

Nessa etapa, respaldamos essa reiteração em Cosson (2021), pois, ao final dos módulos, há uma proposta de mediação de círculos pelos alunos e os três primeiros módulos, além de promoverem a fruição e o letramento literário, funcionam como o que o autor chama de modelagem. Cosson (2021, p. 65) diz que “a modelagem é a base para o sucesso de um círculo de leitura” no qual os alunos deixam o papel de colaboradores e assumem o de mediadores. Segundo o teórico, a modelagem envolve encenar e ensaiar com os alunos as etapas de funcionamento de um círculo. Embora, como destacado por Cosson (2021), devamos compreender que esse ensaiar não se configura como uma representação teatral, e sim como uma estratégia de letramento literário que possibilita que o aluno entenda os métodos e as razões por trás da execução de um círculo de leitura e, principalmente, da leitura de um texto literário. Segundo o autor, o círculo deve ser compreendido como uma estratégia de ensino que valoriza o exemplo e a experiência, de modo que essa experiência, a modelagem, “aguça as capacidades de observação e metacognitivas voltadas a entender o “como se faz” e “por que se faz”, e não somente ao ato em si da leitura no círculo” (Cosson, 2021, p.65).

Em relação aos círculos, optamos por sempre iniciar com uma mensagem ao professor, de modo que o docente receba algumas orientações iniciais sobre a proposta de trabalho, entretanto essa mensagem não surge exclusivamente nesse momento, manifestando-se em outras passagens, quando necessário, dentro da sequência dos círculos e nas etapas finais. A seguir (Figura 2) ilustramos como conduzimos essa mensagem inicial:

Figura 2: Mensagem inicial ao professor – círculos do módulo 2

	<p>CÍRCULO: <i>A sétima filha</i>, de Bráulio Tavares (2h/aula)</p> <p>MENSAGEM AO PROFESSOR</p> <p>Professor(a), antes de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, verifique o que os alunos acharam sobre a lenda do Papa-figo, questione se eles consideram que saber as informações colabora ou não para a construção do conto e a para a sua compreensão.</p> <p>Em seguida, promova a escuta do conto e insira as questões para mediar a motivação do texto <i>A sétima filha</i>. As perguntas podem ser utilizadas no decorrer da leitura, em um momento após a leitura ou mesclando as duas situações. Salientamos a importância de se preparar para a mediação de modo que os questionamentos sejam realizados no momento adequado.</p>	
	<p>CÍRCULO: <i>O Papa-figo</i>, de Bráulio Tavares (2h/aula)</p> <p>MENSAGEM AO PROFESSOR</p> <p>Professor(a), antes de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, na <i>motivação</i>, recomendamos que verifiquem se os alunos tiveram a curiosidade de assistir aos filmes ou de ler os contos indicados; dessa forma já se pode presumir como está a adesão às sugestões. Sugerimos também que nesse momento seja realizada a verificação do registro (PAPEL CONECTOR) proposto na aula anterior, de modo que possa verificar se os alunos estão se envolvendo nas atividades de registro.</p> <p>É possível que o professor-mediador precise reforçar a importância das atividades de registro para a construção colaborativa da compreensão e ampliação dos entendimentos. Além disso o mediador pode relacionar as respostas da atividade de registro às histórias orais passadas de pais para filhos e aproveitar para conectar essas histórias ao livro <i>Sete Monstros Brasileiros</i>, de Bráulio Tavares (2014), procedendo com a apresentação do livro, mas sem dar informações que revelem dados importantes da trama, antes do encontro dos alunos com a obra. (Possibilidade de ler a contracapa)</p>	

Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Como pode ser observado, nas duas mensagens, priorizamos verificar a adesão às práticas de registro e reforçar a importância da motivação, de modo que, na *primeira mensagem*, sugerimos que o professor investigue se os alunos realizaram a função Pesquisador, solicitada na atividade de registro do módulo anterior, e, na *segunda mensagem*, orientamos uma motivação a partir da análise do conhecimento dos alunos sobre o personagem Bradador e do levantamento de hipóteses considerando a construção do vocábulo.

Fazer previsões e/ou formulações do que está por vir é uma estratégia de entrada no texto bastante interessante, pois engaja o leitor na leitura proposta, já que o convida a confirmar, ou não, as predições elaboradas. Acerca disso, Kleiman (2016, p. 45) destaca que “ao levantar hipóteses, o leitor terá, necessariamente, que postular conteúdos e uma estruturação para esses conteúdos, isto é, terá que imaginar temas e subtemas”. De modo que as hipóteses levantadas

podem focar em suposições específicas, enquanto permitem a aproximação com perspectiva mais global do texto.

Reforçamos que pautamos nossa decisão por essa estratégia, também na BNCC (2018), pois esta apresenta que, para as dimensões ensináveis de leitura, considerando estratégia e procedimentos, devemos priorizar práticas pautadas em habilidades de ensino-aprendizagem que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos. Nesse contexto, destacamos na BNCC, dentro do rol de práticas de uso e reflexão desta dimensão, duas que enfatizam o uso de conhecimentos prévios: “estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças” e “estabelecer expectativas [...] apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático [...] confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos” (Brasil, 2018, p. 72).

Em virtude disso, priorizamos na etapa de todas as motivações: a temática, a ativação de conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses, por isso em confluência com as Tradições Discursivas elaboramos questões que exploram a dimensão temática na etapa de motivação dos círculos. Nos dois círculos do módulo 2 (Quadro 15), sugerimos perguntas que inquiram o que os alunos talvez saibam sobre a temática de modo a ativar seus conhecimentos prévios.

Quadro 16: Questões de motivação dos círculos *A sétima filha* e *Bradador*

A sétima filha	Bradador
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sobre o que vocês acreditam que seja o conto <i>A sétima filha</i>? ▪ Vocês reconhecem alguma história, lenda ou mito que possa ser associado a esse conto? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocês sabem o que é um bradador? Analisando a palavra: bradador, vocês conseguem imaginar algo sobre essa figura?

Fonte: Elaborado pela autora.

No círculo *A sétima filha*, é possível que os alunos estabeleçam de forma tranquila a relação entre o conto e a figura sobrenatural do lobisomem, seja resgatando o mito do lobisomem de origem greco-romana ou o folclore popular de que o sétimo filho ou o filho de um padre se tornaria um lobisomem. Pois, além dessas referências, essa criatura mística é uma das mais tradicionalmente adaptadas para o cinema, a televisão e para os jogos de videogame, os quais já estabelecemos ser um dos principais acessos dos alunos ao gênero terror. Para isso, consideramos Vasconcelos (2021) que salienta que “o gênero fantástico está se tornando cada vez mais presente no universo infanto-juvenil através de livros, filmes, séries e jogos, disponíveis em múltiplas plataformas digitais e formatos” (Vasconcelos, 2021, p. 15). Além disso, concordamos com a pesquisadora em relação ao papel crucial que as ferramentas

tecnológicas têm assumido na democratização da literatura e no letramento literário, uma vez que a presença da literatura é evidente em diversas formas de manifestações culturais.

No círculo *Bradador*, a dificuldade é mais acentuada, pois, conforme Silva (2018, p.68), o personagem sobrenatural “é um monstro do folclore brasileiro que assusta os sertões dos estados de Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais e Paraná, correndo nos campos por toda sexta-feira, à meia-noite, emitindo sons altos e horríveis.” Considerando a distância geográfica e o fato de o folclore ser geralmente repassado oralmente, imaginamos uma maior dificuldade em estabelecer hipóteses sobre a temática, de modo que destacamos a palavra *Bradador* para fazer as inferências, vale salientar que, nos últimos dois livros didáticos (Singular e Plural, 2017; Geração Alpha, 2018) adotados pela escola, o conteúdo de processos de formação de palavras é retomado no 9º ano.

Após essa primeira *motivação*, sugerimos como procedimento de ativação e expansão dos conhecimentos prévios, a escuta e/ou apreciação de um vídeo do Canal Fatos Desconhecidos: *Bradador, o dementador Brasileiro - e se for verdade* (2019)⁴⁶. Considerando vídeo como um texto que também pode ser interpretado (BNCC, 2018), apresentamos, no Quadro 16, algumas questões de mediação que exploram, além do conhecimento da temática, o reconhecimento do modo como essa vem sendo resgatada nos gêneros multissemióticos. É essencial estabelecer essa reiteração para fixar as Tradições Discursivas em relação à figura sobrenatural e a outros elementos recorrentes no gênero conto de terror.

Quadro 17: Questões de motivação sobre *Bradador, o Dementador Brasileiro - e se for verdade* (2019)

- O Bradador é uma lenda tradicional brasileira. Como a figura do terror tradicional pode ser resgatada no conto?
- Vocês conheciam a figura do corpo-seco?
- Como essa figura é resgatada no gênero terror em produções multissemióticas?

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à *fruição*, recomendamos para o *primeiro círculo*, a leitura em voz alta realizada pelo mediador, ressaltamos que, de acordo com a proposta do MAIS PAIC (Ceará, 2015), o professor é o responsável por apresentar o texto literário ao aluno, destacando a interação estética e a fruição do texto. Já para o *segundo círculo*, propomos uma leitura silenciosa, visto que mediador e alunos já realizaram a leitura compartilhada do vídeo. Entretanto, destacamos que, após a leitura do texto, os alunos podem retomar a leitura no momento em equipe e no compartilhamento colaborativo das questões de conversação. Reforçamos que, tanto na BNCC (2018) como no DCRC (2019), o conceito de leitura vai além

⁴⁶ Vídeo: *Bradador, o dementador brasileiro - e se for verdade* (Canal: Fatos desconhecidos). Disponível em: <https://youtu.be/1lvXmOb3dd8?si=pfVReWIKOWYmRx-U>. Acessado em 17 jan. 2023.

do texto escrito, abrangendo interpretação de imagens estáticas e em movimento, assim como elementos sonoros, presentes em diversos gêneros digitais e multissemióticos.

Seguindo para a etapa de *conversação*, assim como no conto *O Papa-figo*, enfatizamos para *A sétima filha* (Quadro 17) a dimensão composicional e a dimensão temática nas questões elaboradas para a mediação, pois dessa forma destacamos, de acordo com a BNCC (2018), as habilidades de análise de textos narrativos (EF69LP47) e a mobilização de estratégias de leitura voltadas para a compreensão, assim como a leitura autônoma de acordo com as características e o suporte do gênero terror (EF89LP33).

Quadro 18: Atividade de conversação do conto *A sétima filha*

CONVERSAÇÃO	<p>Dimensão composicional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais os personagens principais do conto? Quais as características desses personagens? ▪ Qual é a característica mais marcante do personagem Horácio? ▪ No conto <i>A sétima filha</i>, o tempo é cronológico ou psicológico? Explique. ▪ Quais elementos da narrativa colaboram para o clima de terror do conto? ▪ É possível identificar o narrador? Como ele apresenta os personagens? Isso colabora para a construção do conto de terror? <p>Dimensão temática</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A que mito do folclore brasileiro o conto faz referência? ▪ O que o Horácio quis dizer com: “[...] Quer que eu faça uma lista das coisas irracionais que os alemães fizeram? Começa pelo nazismo” (Tavares, 2018, p. 13). Essa fala demonstra o posicionamento social-político do personagem? Por quê? ▪ No início do conto, Horácio parece ser muito prático e sugere que a autossugestão foi responsável por algumas pessoas acreditarem em coisas ainda não comprovadas, como extraterrestres e naves voadoras. Qual posicionamento paradoxal do personagem faz com que ele não seja tão descrente? ▪ Vocês acreditam que as pessoas podem ser sugestionadas a acreditar ou vivenciar experiências que misturam ficção e realidade? Como isso pode ser feito? ▪ Considerando as informações dadas inicialmente, o que motivou a transformação de Maria Dôra? Por que ela nunca se transformou antes? ▪ Qual parte do conto representa o gênero terror de forma mais clara para vocês?
--------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Para mediar a *conversação*, é sugerido que o professor-mediador escolha como proceder: se diluirá as perguntas durante a leitura, se realizará a conversação ao final ou se combinará os procedimentos. Consideramos esse último o procedimento mais proveitoso, entretanto o professor conhece sua turma, por isso, deve escolher a abordagem mais produtiva.

Ressaltamos o caráter oral das propostas, pois nos círculos de leitura a oralidade é uma prática social que engloba troca de informações, ideias ou significados entre os participantes. Marcuschi (2010, p.25) define a oralidade como uma “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. Nessa perspectiva, a conversação proposta serve a uma prática social de letramento literário que pode ser realizada durante e após a leitura.

Seguindo para a *conversação* do círculo seguinte, (Quadro 18), sugerimos a realização do diálogo após a leitura silenciosa. Indicamos que o professor, após a leitura, forme equipes e disponibilize as questões para diálogo entre os grupos, cada grupo pode se responsabilizar por uma dimensão. Ao final, é recomendado o compartilhamento e a discussão das questões, assim a ampliação dos sentidos atribuídos é confrontada e expandida. Vale salientar que para este texto acrescentamos a dimensão linguístico-discursiva.

Quadro 19: Atividade de conversação do conto Bradador

CONVERSAÇÃO	<p>Dimensão composicional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como o narrador inicia a história? O que ele está apresentando aos leitores? ▪ Tradicionalmente, na apresentação inicial, os personagens principais são caracterizados. Isso acontece no Bradador? Como isso colabora para a construção da história? ▪ Inicialmente, quais elementos da narrativa deram pistas sobre a estranheza da cidade? <p>Dimensão temática</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ao voltar ao quarto de hotel, o narrador deixa transparecer um pouco da sua personalidade, ao lembrar do que dizia ao seu analista: <i>“Eu quero ser rico, mas ser rico não é ser dono de uma casa, é poder entrar em qualquer hotel, saber que posso pagar para que naquele dia aquele quarto seja meu, aquela cama, aquele banheiro. Melhor do que isso, só se eu pudesse também dizer que aquela garçonete é minha. Eu estou pagando? Então eu tenho direito a tudo.”</i> Nesse vislumbre de personalidade, o que podemos dizer sobre ele? ▪ Qual evento começa a fortalecer o clima de terror do conto? ▪ O que você faria se encontrasse uma procissão no meio da madrugada? ▪ Você seguiria uma batucada até um cemitério? ▪ E o que faria se visse um morto levantando do caixão e indo em sua direção? ▪ Por que o antagonista do conto Bradador uivava e gritava noites a fio? <p>Dimensão linguístico-discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A palavra bradador parece ter sido composta a partir da junção de duas palavras. Explique quais palavras são essas e como essa composição se encaixa no título e na temática do texto. ▪ No conto, há um trecho da linguagem que ecoa outras tradições discursivas (p. 33-34). Que tradições são essas? Como a linguagem colabora para o reconhecimento dessa tradição e a construção do clima de terror? <ul style="list-style-type: none"> - <i>Amigo irmanos antigos, morinfante tenebras, pereopéria, massigno cardenoso – disse ele. Ou algo parecido. – Momento campoamor das almas, momento de elevado sinal.</i> - <i>Amém – disseram todos, com longa prática.</i> - <i>Habemos chorado, habemos sofrido, habemos entregado sangua a Deus, pero nomás.</i> - <i>Pero nomás – ecoaram.</i> - <i>Até condo sofrerás padecerás conosco, Bradador, até condo adumbrarás o teu calvário?</i> - <i>Teu calvário.</i>⁴⁷
--------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴⁷ No Caderno Didático este trecho é ilustrado para que o mediador se situe dentro do conto, por ser uma proposta oralizada, desde que os alunos estejam com o texto em mãos, ele pode chamar, na conversação, a atenção para esse trecho de forma oral.

Destacamos que, nas questões elaboradas para a dimensão linguístico-discursiva, focamos na relação entre a linguagem, a temática e as Tradições Discursivas. Na segunda questão proposta, selecionamos um trecho do enterro do Bradador que permite ao professor trabalhar com os alunos o conceito de tradição, destacando que as repetições das Tradições Discursivas podem se atravessar e ocorrer dentro uma da outra; reforçar que essas tradições são reconhecidas de forma espontânea, pois fazem parte do imaginário coletivo devido ao seu caráter repetitivo; por fim, frisamos como o reconhecimento favorece a leitura e a produção do gênero. Vale salientar que Todorov (2004) aponta que a linguagem é um meio que auxilia na construção do fantástico, na caracterização da hesitação, logo ela cumpre o papel de construir a narrativa e de representar as tradições discursivas.

Defendemos, pautada em Petit (2010), que a conversação é uma proposta de valorização da oralidade que permite que os alunos confrontem suas opiniões, ampliem suas construções de sentidos e se tornem sujeitos participativos e envolvidos em uma proposta de leitura literária, tal qual preconiza a BNCC (2018). Petit (2010) declara que os círculos respondem à questão de “por que ler”, e nós questionamos “por que conversar” de modo que acreditamos que os dois se complementam; nesse contexto, ler e conversar “trata-se de revalorizar as palavras e as trocas de linguagem, e de estimular a oralidade nos debates, relatos de histórias, na análise de dados, assim como na escrita [...] para que cada um seja um indivíduo político que encontra na leitura um instrumento de reflexão” (Petit, 2010, p. 160-161)⁴⁸.

Como já estabelecido, na etapa final dos círculos propostos temos a etapa do registro, essa atividade pode ser orientada para ser realizada em sala ou em casa. Até o módulo 2 do caderno didático, as atividades foram pensadas principalmente para um registro extrassala, entretanto, como amplamente evidenciado, o material e o processo podem ser adaptados. Para este módulo, selecionamos a função Sintetizador e o Perfilador/Analista de personagem.

Na *função Sintetizador*, propõe-se que o aluno faça uma síntese da narrativa, de modo que ele pratique a habilidade de síntese, assim como o resgate dos elementos básicos do enredo. Vale salientar que a função sugerida não é puramente a do sintetizador, já que é solicitado que os alunos investiguem a lenda da *Cumacanga*, também conhecida como *Curamanga*, de modo que as habilidades de pesquisador do aluno também são exploradas. Outro aspecto considerado nesse registro é verificar se os estudantes conseguem estabelecer o que é mito/lenda e o que é o conto de terror, ou seja, quais elementos foram repetidos no conto. Cosson (2018) considera as atividades de registro como atividades também de interpretação,

⁴⁸ Petit incorpora uma fala, em uma conferência, de Silvia Castrillón “De la lectura de la palabra a la lectura del mundo” (2007).

que têm como princípio externalizar a leitura. Logo, propor estas atividades coopera para uma prática pautada no letramento literário e na oralidade, pois de um lado possibilita que haja uma aproximação com métodos de reflexão do texto literário (funções de Daniels) e por outro auxilia, através da escrita, a expressão das interpretações realizadas.

Figura 3: Registro – círculo: A sétima filha - módulo 2

<p>FUNÇÃO SINTETIZADOR</p> <p>Uma boa estratégia de registro de leitura é fazer uma síntese do que foi compreendido. A síntese é valiosa para compreender a história, para identificar os elementos temáticos e estruturais importantes, assim como registrar informações que depois podem ser revisitadas. O sintetizador precisa equilibrar concisão e informações essenciais (Cosson, 2021, p. 95). Como o texto é narrativo, é importante que uma síntese da estrutura básica da narrativa seja preservada. Para o registro de hoje, pedimos que investiguem a lenda da Cumacanga e Curamanga; em seguida escreva uma pequena síntese da história e aponte no final as informações da lenda que foram reaproveitadas no conto A sétima filha. (Adaptado pela autora)</p> <p><i>Atenção!</i> Para uma boa síntese, é preciso identificar elementos essenciais da narrativa: o que aconteceu? quando? onde? como? E quem conta o que aconteceu?</p>
--

Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Na função *Perfilador/Analista de personagem* (Figura 4), solicita-se que os alunos organizem em uma tabela informações sobre os personagens sobrenaturais encontrados nos contos lidos nos círculos realizados até o momento. Reiteramos que para Daniels (2002, p. 107-132 apud Cosson, 2019, p. 143), o Perfilador “traça um perfil das personagens mais interessantes.” Por isso, solicitamos que os alunos enumerassem o conto, o personagem, as características (ações e comportamentos), a figura sobrenatural e a causa da transformação. Acreditamos que essa abordagem permite que os estudantes visualizem os personagens sobrenaturais, compreendam suas características, identifiquem os procedimentos para sua construção e percebam o modo como eles são resgatados nos contos de terror.

Convém realçar que Cosson (2021) destaca a importância do personagem no estabelecimento de uma conexão entre o leitor e a narrativa, enfatizando a relevância de se observar as ações das personagens em vez das palavras usadas para descrevê-las. Assumindo essa postura, a análise transcende a história para focar no modo como a personagem se apresenta, age e pensa, enriquecendo a compreensão do texto literário. A seguir, apresentamos como Cosson (2021) descreve a função do Analista de Personagem.

ANALISTA DE PERSONAGEM – Descrição: No ensino fundamental, a personagem costuma ser a principal porta de identificação do leitor com a narrativa, mas até por isso ela nem sempre é lida com distanciamento necessário para compreender a sua construção. Nesse sentido, a função do analista da personagem é muito importante e

não deve faltar em um círculo de leitura, ainda que a análise seja mais adequada para o final da leitura do texto, porque assim se terá uma visão mais completa da personagem. Na análise, o aluno deve se preocupar mais com as ações das personagens do que com as palavras usadas pelo narrador ou por outra personagem para descrever a personagem que está sendo analisada. Desse modo, a análise sairá do âmbito da história (o que se está contando ou se diz da personagem) para a narração (como a personagem se mostra, como ela age, o que ela pensa). Isso que significa um ganho importante em termos de entendimento do funcionamento do texto literário. (Cosson, 2021, p. 98).

Pautados nessa orientação, elaboramos para o registro desse círculo um cartão que explora os personagens sobrenaturais apresentados aos alunos nos quatro contos lidos. Para a atividade, solicitamos que os leitores dos contos anotem alguns elementos que caracterizam esses personagens, tais como características, comportamento, figura sobrenatural e causa da transformação. Destacamos esses pontos porque os consideramos relevantes para construir uma compreensão dos personagens a partir da semelhança que eles evocam com as figuras sobrenaturais do gênero terror conhecidas pelos alunos em outros textos, vivências e experiências.

Figura 4: Registro – círculo: Bradador - módulo 2

FUNÇÃO PERFILADOR/ANALISTA DE PERSONAGEM				
Até o momento, já realizamos a leitura/escuta de quatro contos: <i>A própria morte</i> , <i>O Papa-figo</i> , <i>A sétima filha</i> e <i>Bradador</i> , os três últimos inspirados em figuras folclóricas brasileiras. Para registrar nossos seres sobrenaturais, crie um quadro que apresente:				
CONTO	PERSONAGEM	CARACTERÍSTICAS (AÇÃO/COMPORTAMENTO)	FIGURA SOBRENATURAL	CAUSA DA TRANSFORMAÇÃO

(Fonte: Elaborado pela autora conforme Cosson (2021))

Qual o seu preferido? Por qual motivo?

Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Outro elemento que fortalece o uso de um Perfilador/Analista de personagem como estratégia de aproximação do leitor com as personagens do gênero terror é destacado por Todorov (2004). Ele aponta que, para garantir a primeira condição do Fantástico, a hesitação do leitor, é “necessário que o leitor se identifique com uma personagem particular” (Todorov, 2004, p. 37). Portanto, essa função se alinha aos dois teóricos, Todorov (2004) e Cosson (2021), pois uma análise detalhada das personagens aprimora a compreensão e contribui para estabelecer uma identificação com elas. No contexto das Tradições Discursivas, esse detalhamento é importante para destacar as reiterações que ocorrem na construção dos personagens do gênero que remetem a outros textos lidos ou vistos pelos alunos.

Finalizamos, destacando que as duas atividades de registro desse módulo são propostas, principalmente, de atividades escritas, na primeira temos uma síntese que prioriza a estrutura do enredo e na segunda uma síntese que organiza em tabelas as informações solicitadas. Salientamos que, ainda que nosso trabalho priorize a leitura/escuta e a oralidade, pontuamos que a escrita é uma habilidade complementar importantíssima. Para isso, recorreremos à BNCC (2018), que defende as práticas de linguagens como conectadas, e a Cosson (2019, p.105), que aponta que “o que se pretende é que a escrita esteja sempre acompanhando a leitura”, pois registrar pela escrita é função essencial na nossa sociedade. Além disso, o registro escrito permite aos alunos repensarem e revisarem suas anotações, compreensões e interpretações. Essa conjunção entre as práticas de leitura/escuta, oralidade e escrita tornam-se ainda mais necessárias a partir do próximo módulo, além de aparecerem nas atividades finais de cada módulo.

A seguir temos o terceiro módulo, no qual a transição do aluno leitor ao aluno mediador de texto literário se torna mais experienciada. Dessa forma, tivemos dois módulos onde *método e continuidade* (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018) foram consideravelmente trabalhados e adiante a *progressividade* do processo será enfatizada.

4.4 Análise reflexiva do módulo 3 – Círculos: A mão do macaco e O travesseiro de penas.

Nesse módulo, optamos por subdividir a análise em duas subseções, de modo que a compreensão e a organização da reflexão crítica não sejam comprometidas e fiquem caóticas. No primeiro subtópico, apresentamos o desenvolvimento dos círculos destinados à mediação do conto *A mão do macaco*, de W.W. Jacobs, em dois círculos de 2h/aula cada. No subtópico final desta seção, exibimos a análise do proposto para a facilitação do estudo do conto *O travesseiro de penas*, de Horácio Quiroga, em um círculo de 2h/aula.

4.4.1 Análise reflexiva do círculo: A mão do macaco.

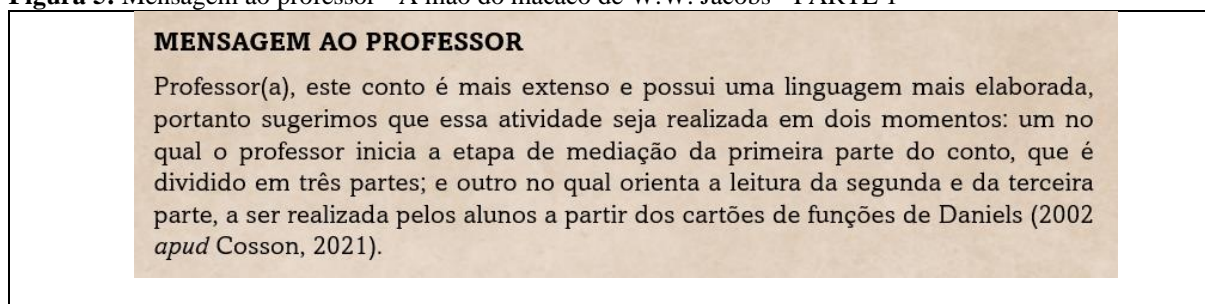
Para o terceiro módulo, o último com textos indicados pelos mediadores, foram selecionados os contos: *A mão do macaco*, de W.W. Jacobs e *O travesseiro de penas*, de Horacio Quiroga. Consideramos que a compreensão e a interpretação destes textos demandam o desenvolvimento de habilidades mais complexas de leitura/escuta, pois ambos possuem uma linguagem própria de contos de terror clássicos, com descrições que destacam a atmosfera da narrativa e evocam a ambiguidade típica do gênero, além do uso de simbolismos e metáforas

que auxiliam na construção da atmosfera do conto, enquanto colaboram no enriquecimento da narrativa, provocando reflexões sobre os temas dos contos.

Vale salientar que, na experiência desta pesquisadora como docente, as tentativas de mediação dos contos deste módulo, sem uma prévia preparação com o estudo do gênero e a leitura de outros contos de terror, não são infrutíferas, porém podem resultar em uma compreensão e interpretação superficial e insuficiente dos textos, de modo que, por sua complexidade, a abordagem desses contos exige que o mediador forneça aos estudantes ferramentas necessárias à compreensão e à interpretação dos contos. Como destacado por Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 63), “compreender e interpretar são estágios diferentes no entendimento do que se lê ou do que se ouve”, vale salientar que esses estágios, ainda que diferentes, são interdependentes. Logo, se torna essencial trabalhar a leitura em etapas que promovam, primeiramente, a aquisição dos aspectos mais básicos da leitura/escuta dos contos de terror e, posteriormente, a análise e atribuição de significado mais profundo ao que foi compreendido inicialmente no contato com o gênero. O desenvolvimento dessas etapas permite uma compreensão completa e significativa do que é lido ou ouvido.

Para o círculo *A mão do macaco*, de W.W. Jacobs, consideramos adequada a realização de dois círculos, pois o conto é extenso e escrito em três partes. Logo, foi proposta a leitura do conto em dois momentos, com duração de 2h/aula, sendo o primeiro momento reservado a uma mediação professor-alunos e o segundo para uma leitura silenciosa e/ou compartilhada em duplas. De maneira objetiva, destacamos essa necessidade de duas etapas de mediação, já na mensagem ao professor, cf. Figura 5. Além disso, reforçamos que, na segunda etapa, a leitura é orientada pelas funções de Daniels (2002).

Figura 5: Mensagem ao professor - A mão do macaco de W.W. Jacobs - PARTE 1



Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Tal como nos círculos anteriores, priorizamos a entrada no texto pela dimensão temática, pois consideramos o tema como elemento fundamental para a compreensão e interpretação do gênero. Não sem razão, já que Todorov (2004), após discussão sobre a

dificuldade de definição do fantástico⁴⁹, reserva boa parte de sua obra para o estudo dos temas, destacando a sistematização de Witold Ostrowski⁵⁰ no seu estudo. Nesse contexto, ao preferirmos a temática, também reconhecemos a importância dos temas na construção da compreensão e/ou interpretação do conto de terror.

No Quadro 19, apresentamos as três questões sugeridas para nortear *a motivação* da primeira parte do conto. Inicialmente, propomos que o mediador explore o título, de modo que motive o levantamento de hipóteses sobre o assunto do conto; vale salientar que o título possui variações: *A mão do macaco* e *A pata do macaco*, escolhemos utilizar a primeira opção, tal qual o conto, para implementar a estratégia de ativação de conhecimentos realizada na questão seguinte. Na sequência, sugerimos que o professor ative e verifique os conhecimentos prévios dos alunos sobre objetos com poderes mágicos e, por fim, indicamos uma pergunta que correlaciona as respostas construídas oralmente com o gênero terror e as Tradições Discursivas desses gêneros.

Quadro 20: Questões de motivação sobre *A mão do macaco* de W.W. Jacobs – Parte 1

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sobre o que você acredita que seja o conto <i>A mão do macaco</i>? ▪ Você se lembra de algum objeto místico capaz de realizar desejos? ▪ Como esses objetos são retratados no gênero terror? Quais características costumam ser tradicionais? |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos que priorizamos na primeira parte do conto: a escuta, a conversação sobre esta parte e a realização da leitura em duplas da segunda e terceira partes, atividades prioritariamente de leitura e oralidade. Apesar disso, reconhecemos que os eixos da BNCC (2018) possuem uma relação de dependência mútua. Logo, um aspecto a ser considerado para futuros estudos é o acréscimo do eixo de produção textual, uma vez que podemos observar e aludir que os amuletos são um mote excelente para o planejamento de uma produção textual.

Após a motivação, orientamos *a fruição* da primeira parte do conto. Considerando o estilo e a linguagem do texto, sugerimos a realização da leitura pelo professor, de modo que os alunos entrem em contato com o texto pela escuta e pelo acompanhamento da leitura realizada, por sua linguagem e por sua natureza mais clássica. Julgamos essencial que os alunos tenham o texto em mãos, pois imaginamos que a construção da compreensão deste conto será mais desafiadora.

⁴⁹ Optamos pela terminologia utilizada por Todorov (2004), porém recordamos que o gênero terror integra o gênero fantástico.

⁵⁰ Autor mencionado por Todorov (2004), Ostrowski contribui para o estudo do gênero fantástico elaborando uma tipologia temática abstrata baseada nos diferentes elementos que compõem o discurso fantástico, publicado em *The Fantastic and the Realistic in Literature* (1998).

A fim de facilitar e motivar a etapa de *conversação* (Quadro 20), selecionamos questões que contemplassem as três dimensões ensináveis relacionadas às Tradições Discursivas e voltadas para o estudo do gênero, consideramos que estas colaboram também para a conclusão da fruição da leitura do conto. Logo, acreditamos que a troca de ideias feita ao redor da composição, da temática e da linguagem da primeira parte do conto pode ajudar a dissipar dúvidas e a encorajar a conclusão da leitura, pois como apontado por Bajour (2012, p. 23) “falar dos textos é voltar a lê-los”, já que rever os “textos por meio da conversa sempre traz algo novo”, na perspectiva desse texto específico, espera-se que esse algo novo, seja o aprofundamento da compreensão da primeira parte do conto e o estímulo à continuidade da leitura.

Quadro 21: Atividade de conversação do conto A mão do macaco– Parte 1.

CONVERSAÇÃO	<p>Dimensão composicional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais personagens fazem parte da história? ▪ Que outros elementos da narrativa são apresentados na primeira parte do conto? ▪ Como se manifesta o conflito da história? Isso se repete no gênero terror? <p>Dimensão temática</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O que torna a mão do macaco especial? Isso a converte em um amuleto? Por quê? ▪ Os amuletos são objetos constantes no gênero terror? Que aspecto deles os torna relevantes ao gênero? ▪ Os objetos sobrenaturais costumam ter poder irrestrito? ▪ Se o conto fosse seu, que outro objeto você utilizaria para realizar os desejos de seus portadores? ▪ Além da temática sobrenatural que outros temas são explorados no conto? <p>Dimensão linguístico-discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vamos observar a linguagem inicial do texto: “Lá fora, a noite era fria e húmida, mas, na pequena sala de estar da Vila Lakesnam, as gelosias estavam cerradas e o fogo brilhava alegremente” (Jacobs). Essa linguagem é típica do gênero terror? Em que outras obras podemos encontrar essa linguagem? ▪ Nos contos de terror a linguagem é um elemento que compõem uma “tradição discursiva” resgatando padrões que são utilizados para criar atmosfera, suspense e tensão. Nos contos lidos, quais resgatam esse tipo de linguagem? Em quais desses contos a linguagem foi utilizada como elemento de repetição característicos do gênero terror?
--------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

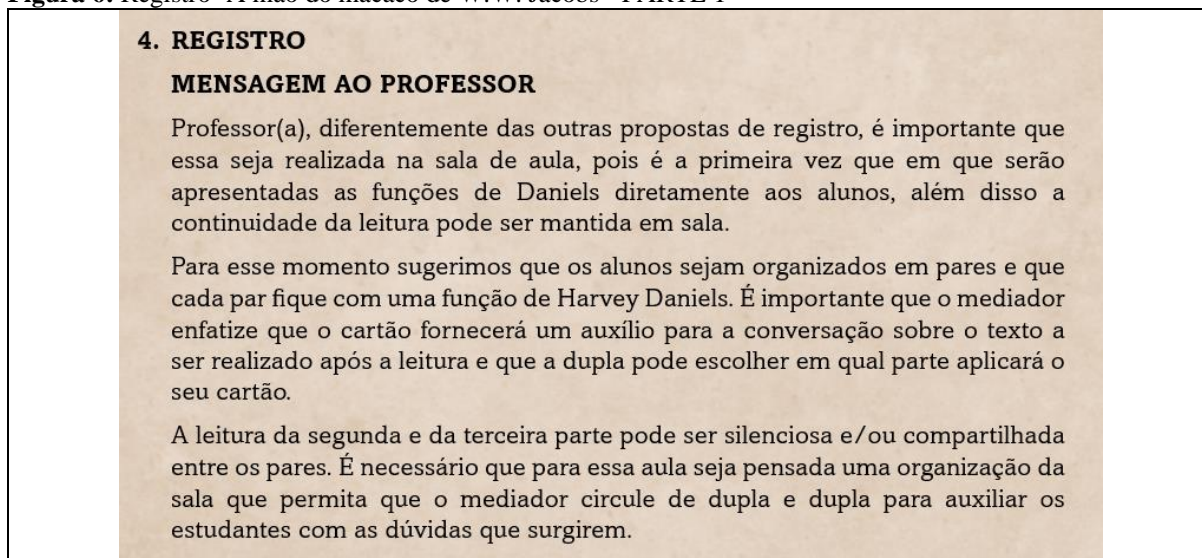
Em relação às perguntas para a conversação, propomos o trabalho com as três dimensões, de modo que elas colaborassem para a compreensão do texto, cf. Quadro 20. Na *dimensão composicional*, focamos em identificar os personagens (primeira pergunta) e os elementos da narrativa (segunda e terceira pergunta). Na primeira pergunta, opta-se por uma questão ampla e objetiva, pois considerando o trabalho realizado, supõe-se que os alunos e o mediador podem ampliar as trocas, de modo que elas não permaneçam somente no nome dos personagens, e sim que sejam desenvolvidas novas compreensões e hipóteses, já que a pergunta corresponde somente à primeira parte do conto. Nas últimas perguntas, direcionamos nossos

questionários para os elementos básicos da narrativa, primeiro para observar se elementos estão sendo compreendidos, identificados pelos leitores, segundo para investigar se os alunos conseguem relacionar esses elementos aos textos de terror lidos, pois, como já sabemos, a repetição cria um elo entre o moderno e a tradição que ao recordar uma determinada forma textual é considerada como Tradição Discursiva (Kabatek, 2006).

Seguindo com a conversação, na *dimensão temática*, focamos em questionários que explorassem o objeto sobrenatural, considerando a importância dele na narrativa, a reiteração e a caracterização deles no gênero terror. Além disso, convidamos os alunos a refletir sobre as mudanças que eles fariam no texto e a identificar temas que não são sobrenaturais na narrativa, ou seja, examinar elementos sociais, culturais e psicológicos amplos que podem ser representados como metáforas das experiências humanas. Todorov (2004), por exemplo, defende que a função social e literária do sobrenatural coincide na ruptura, a introdução do sobrenatural representa uma quebra nas regras estabelecidas, tanto na vida social quanto na narrativa.

Na dimensão *linguístico-discursiva*, priorizamos a observação da linguagem, a partir da descrição de um cenário da narrativa, questionamos sobre o uso dessa descrição dentro do gênero e em quais obras elas costumam aparecer, o objetivo é que os alunos colaborem retomando os textos já lidos ou estabelecendo vínculos com outras obras de natureza não literária. Na segunda pergunta, sugerimos algo mais específico, que é lembrar em quais dos contos lidos a linguagem se caracteriza como um elemento tradicional dos contos de terror, ou seja, uma reiteração das Tradições Discursivas neste gênero.

Assim como em todos os círculos, após a conversação temos o registro, porém na sequência proposta para a primeira parte do conto, *o registro* (Figura 6), diferente dos demais círculos, será feito em sala de aula, pois a proposta é que os alunos realizem a leitura da parte dois e três do conto, para isso é disponibilizada uma orientação para que o professor faça a mediação da leitura silenciosa em pares.

Figura 6: Registro -A mão do macaco de W.W. Jacobs - PARTE 1

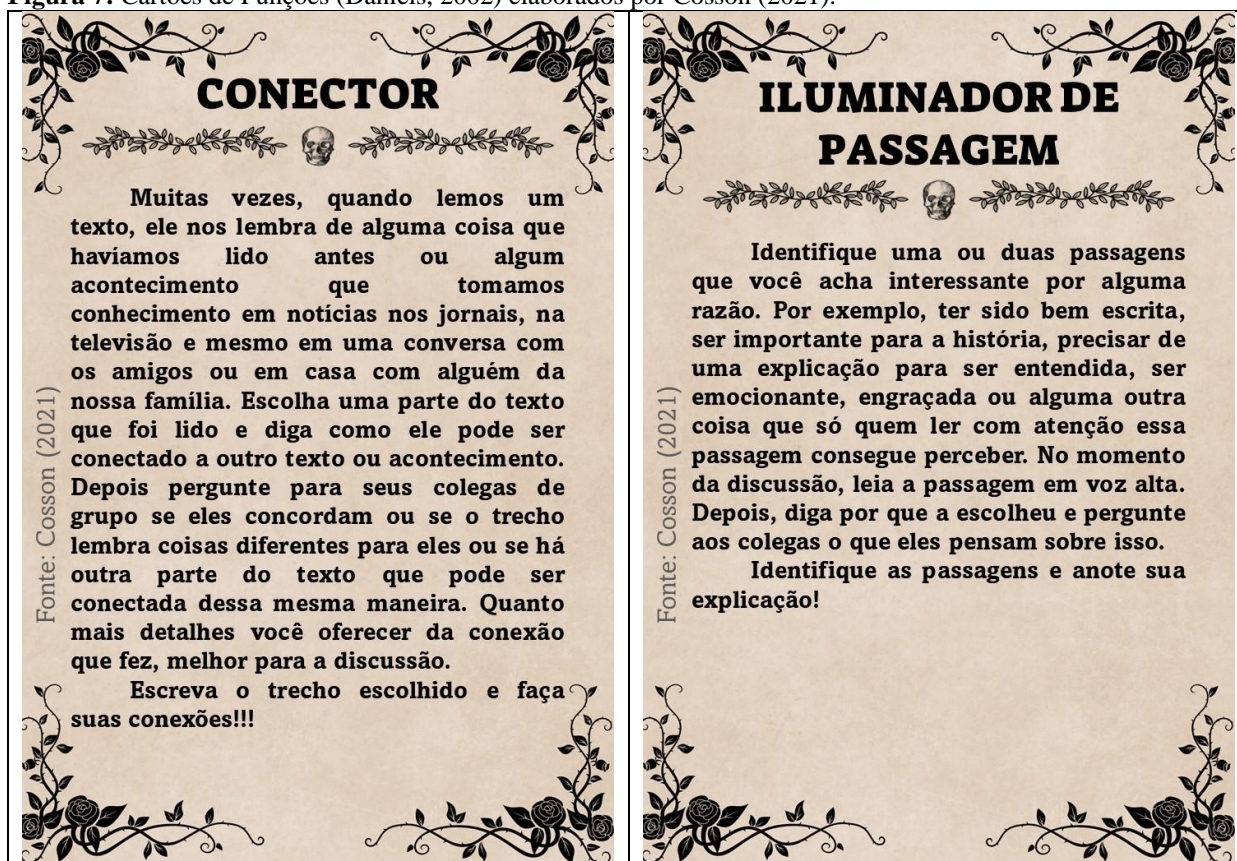
Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Na atividade de registro proposta, os alunos devem realizar a leitura orientada a partir dos Cartões de Funções de Daniels (2002 *apud* Cosson, 2021). Nos estudos realizados para a fundamentação deste trabalho, observamos que os teóricos utilizados defendem que a leitura enquanto prática escolar precisa ser realizada com objetivos claros e definidos. A priori, esses objetivos podem ser definidos pelo professor (Cosson, 2018; 2019) e posteriormente pelo aluno quando este se tornar um leitor mais proficiente, pois “capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento” (Kleiman, 2016, p. 37).

Para auxiliar nesta etapa, disponibilizamos as funções de Daniels (2002) nos cartões elaborados por Cosson (2021): Questionador, Iluminador de Passagem, Conector, Dicionarista, Sintetizador, Pesquisador, Perfilador/Analista de Personagem. Conferir na Figura 07 a ilustração de dois cartões elaborados por Cosson (2021).⁵¹

⁵¹ A arte utilizada foi elaborada pela autora do Caderno Didático.

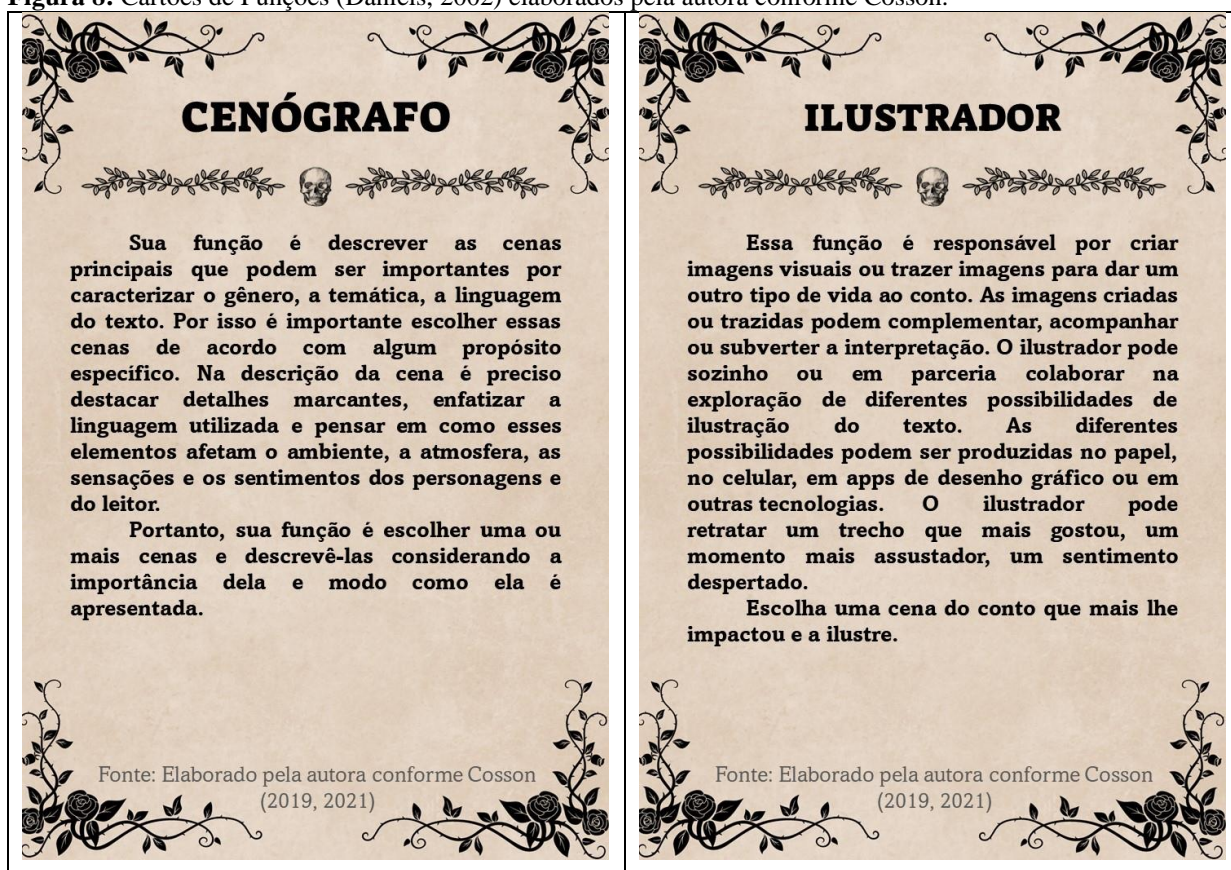
Figura 7: Cartões de Funções (Daniels, 2002) elaborados por Cosson (2021).



Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Levando em conta as atividades de registro realizadas, percebemos a necessidade de acrescentar mais dois cartões: Cenógrafo e Ilustrador, estes últimos foram produzidos considerando as funções de Daniels (2002) apresentadas por Cosson (2019, 2021), ver a Figura 8. Vale salientar que Daniels (2002) destaca os papéis do conector, questionador, iluminador de passagens e ilustrador como funções básicas no estudo do texto literário.

Figura 8: Cartões de Funções (Daniels, 2002) elaborados pela autora conforme Cosson.



Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Ainda no registro, oferecemos algumas sugestões para a execução e mediação da última parte do círculo, essas orientações deixam evidente que o material elaborado é flexível, pois o professor pode fazer adequações de acordo com a sua realidade, e destacam o caráter mediador do professor em uma etapa na qual os alunos podem se encontrar sozinhos com o texto, mas sem estarem desassistidos.

No segundo círculo, sobre *A mão do macaco*, de W.W. Jacobs, sugerimos que a atividade retorne pela conclusão da leitura, partimos da premissa de que a leitura do texto não foi concluída no círculo anterior. Conforme a experiência docente desta pesquisadora, a leitura desse texto leva mais de 2h/aulas e, considerando que tivemos a intervenção com a conversação da primeira parte, inferimos que a leitura não foi concluída por todos os alunos. Portanto, esse círculo já se inicia com a leitura individual e/ou em pares realizadas pelos alunos de forma silenciosa. Em seguida, orienta-se que o professor organize a disposição do círculo, para a concretização da motivação, fruição, conversação e registro da leitura, e imediatamente abra a fruição com as questões de motivação, cf. Quadro 21.

Quadro 22: Questões de motivação sobre *A mão do macaco*, de W.W. Jacobs – Parte 2

- O que vocês estão achando da temática do conto?
- Qual a maior dificuldade encontrada na compreensão do conto? Vocês já encontraram essa caracterização em filmes, séries, jogos? Em quais situações?

Fonte: Elaborado pela autora.

As questões sugeridas, no Quadro 21, para a *motivação* da parte 2 do conto *A mão do macaco*, de W.W. Jacobs, pretendem retomar a leitura do texto, ampliando as compreensões e interpretações do conto. Nesse contexto, as perguntas elaboradas objetivam entender a percepção dos leitores sobre a temática do conto, identificar os desafios encontrados na compreensão do texto e a relacionar o conto com outras mídias encontradas anteriormente pelos leitores, essa capacidade pode revelar se o tema e as características do gênero são recorrentes em outras obras, configurando-se em uma Tradição Discursiva.

Para a *conversação* desse texto, recomendamos que o mediador destaque as questões elaboradas pelos alunos, de modo que o diálogo seja estabelecido pelo compartilhamento da atividade de conversação por partes do texto ou por função, de acordo com a escolha do mediador. Para auxiliar na mediação, acrescentamos ao material pelo menos uma pergunta por função, essas perguntas, cf. Quadro 22, podem ser utilizadas para iniciar a conversação ou para exemplificar uma função na qual os alunos tenham tido dificuldade na elaboração.

Quadro 23: Atividade de conversação do conto *A mão do macaco*– Parte 2.

CONVERSAÇÃO	<p>Dimensão composicional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como podemos sintetizar o conto <i>A mão do macaco</i>? (função Sintetizador) ▪ Em qual ambiente predominantemente a história se passa? Como esse ambiente é caracterizado? Essa caracterização é encontrada com muita frequência no gênero terror? Que outras cenas importantes podem ser descritas e como? (função Cenógrafo) ▪ Nos contos que lemos, sempre há um personagem com um vínculo mais forte com o elemento sobrenatural. Qual personagem seria esse no conto <i>A mão do macaco</i>? A relação dele é construída a partir de quais características do personagem? (função Perfilador) <p>Dimensão linguístico-discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O que vocês acharam da linguagem do conto? Quais palavras consideradas de difícil compreensão vocês encontraram? Qual a importância delas para o conto? (função Dicionarista) ▪ Após o segundo desejo, ao ouvir um barulho a porta, a mãe corre para abri-la, o pai “de gatas” arrasta-se ferozmente atrás da mão do macaco. Vocês conseguem compreender a expressão “entre aspas”? O que ela significa? Que palavras ou expressão pode substituí-la? (função Dicionarista) <p>Dimensão temática</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>A mão do macaco</i> apresenta um enredo totalmente novo ou faz lembrar alguma outra obra? Com quais obras vocês conseguem conectar o texto? (função Conector) ▪ Com base na leitura do conto, é possível evidenciar elementos contextuais como sociedade, economia, temas, tradições e influências do conto escrito por WW Jacobs? (função Pesquisador)
--------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A família White realizou os três desejos? Teve consequências? É possível deduzir qual foi o último desejo? Como as deduções sobre esse último desejo impacta em possibilidades para o final do conto? (função Questionador) ▪ Por ser mais extenso, o conto nos fornece muitas passagens interessantes. Qual é sua preferida, a mais difícil, a que causou medo? Por qual motivo? (função Iluminador de passagens) ▪ Considerando as leituras realizadas até o momento, podemos afirmar que gênero terror possui vários componentes tradicionais, ou seja, elementos, características que se repetem. Que elementos seriam esses? Vocês conseguem relacionar esses elementos a outros textos? (função Questionador/Conector)
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 22, apresentamos na dimensão composicional: a função Sintetizador, Cenógrafo e Perfilador; na dimensão linguístico-discursiva: a função Dicionarista; e na dimensão temática: a função Conector, Pesquisador, Questionador, Iluminador de passagens e Questionador/Conector. É importante destacar que essas funções não estão fixas dentro de uma dessas dimensões e que elas se interrelacionam de tal forma que um questionário pode mesclar funções, como a última pergunta da dimensão temática.

Acreditamos que disponibilizar essas indagações é vantajoso, justamente, por oferecer uma dinamicidade ao círculo sem comprometer a mediação do professor e a participação do leitor, contudo uma possível desvantagem é a utilização exclusiva das perguntas disponíveis no Quadro 22, já que pode sugerir baixa adesão à leitura do conto, à realização do registro e ao compartilhamento das suas colaborações, habilidades necessárias na atividade final do terceiro e quarto módulo do caderno didático.

Depois da conversação, seguiríamos para o *registro*, porém nesse círculo a proposta de registro se confunde com a conversação e a fruição, pois, na primeira parte do círculo *A mão do macaco*, solicitamos que os alunos elaborassem questões de acordo com as funções recebidas, e que nessa segunda parte as questões fossem compartilhadas. Logo, podemos dizer que, na primeira parte, houve a conclusão da fruição e a preparação do registro e na segunda o exercício do registro por meio da conversação e do diálogo estabelecido. Em razão disso, orientamos, na mensagem ao professor, que não seja proposta outra atividade de registro, cf. Figura 9.

Figura 9: Mensagem ao professor sobre o registro da parte 2 do círculo *A mão do macaco*.

<p style="text-align: center;">4. REGISTRO</p> <p style="text-align: center;">MENSAGEM AO PROFESSOR</p> <p>Professor(a), na <i>parte 2</i> do conto <i>A mão do macaco</i>, a atividade de registro é combinada com a conversação e a fruição. Portanto sugerimos que não acrescente mais uma atividade de registro.</p>	
--	--

Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Contudo, um desdobramento possível é que, apesar da orientação, o professor proponha uma atividade para os alunos. Nesse caso, há muitas variáveis, mas em regra se o proposto estiver relacionado à leitura ou às leituras realizadas, essa permanece como um registro de leitura. Nesse sentido, vale destacar que o registro desempenha várias funções que auxiliam na formação de um leitor literário: avaliar o progresso do aluno, identificar as necessidades individuais, oferecer um *feedback* direcionado, dispor de embasamento para as conversações em sala de aula e promover a autonomia e a responsabilidade. Portanto, na escola, o registro é essencial para “proporcionar meios de o professor verificar e conduzir o processo formativo do leitor” (Cosson, 2019, p.172).

4.4.2 Análise reflexiva do círculo: O travesseiro de penas.

Após a conclusão dos círculos para a mediação do conto *A mão do macaco* (Jacobs, 1902), seguimos para a conclusão do módulo três com a fruição do conto *O travesseiro de penas*, de Horacio Quiroga (2h/aula). Neste último círculo, priorizamos a leitura autônoma do conto, por isso optamos por sugerir a leitura inicial em grupos, seguida da conversação sobre o texto. Recordamos que Bakhtin (2011) considera que a prática da leitura implica na dinâmica de interação e de diálogo, de modo que o aluno, ao envolver-se ativamente com o texto, não apenas realize uma leitura superficial, mas sim uma leitura mais profunda capaz de transformá-lo, renovando suas perspectivas e compreensões.

Nesse contexto, acreditamos que as trocas ocorridas dentro dos grupos e na etapa da conversação podem promover as habilidades de leitura crítica e análise literária necessárias à formação de um leitor literário independente a partir do engajamento ativo na compreensão dos mecanismos de interação com o texto e com a comunidade de leitores da qual ele faz parte, pois contribui com o processo de aprendizagem colaborativa. Vale salientar que, para a escolha de grupos para o compartilhamento de leitura, também consideramos Cosson (2021), que reafirma o caráter dialógico da leitura compartilhada ao defender que “ler na escola é compartilhar o texto e a leitura dele, seja o professor com os alunos, seja os alunos com o professor, seja os alunos com os colegas, seja o professor e os alunos com outros leitores externos” (Cosson, 2021, p.20).

Nessa etapa, para promover o encontro com o texto, o diálogo e a leitura compartilhada, é necessário que o professor assuma algumas funções, entre elas, guiar o processo de análise e interpretação, orientando os alunos no processo de análise textual;

promover a autonomia, encorajando a prática da leitura autônoma e fornecendo ferramentas e estratégias para que possam continuar explorando textos literários por conta própria. Considerando essa perspectiva, nesse círculo, o professor é um orientador, para que ele possa proceder com a orientação, apresentamos na Figura 10 uma sugestão para a estruturação da aula, destacando a formação dos grupos, o uso dos Cartões de Daniels (2002 *apud* Cosson, 2021), a mediação do professor e a motivação para a leitura.

Figura 10: Mensagem ao professor - O travesseiro de penas de Horacio Quiroga.

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), esta é uma etapa na qual os alunos aprofundarão um pouco mais o uso dos cartões e a sua autonomia na escolha e na produção das funções. Neste círculo, sugerimos grupos maiores de até seis alunos, com um tempo reservado para a leitura e um para a produção de questões.

Sugerimos que o professor explique que cada equipe deve ficar responsável por três cartões e elaborar pelo menos três questões, uma para cada dimensão (tema, composição e linguagem). O professor pode entregar um modelo de cartões para preenchimento pelos alunos.

Após a orientação, o professor deve acompanhar a realização da leitura pelas equipes e reforçar a função do notário como estratégia de leitura na qual os alunos podem ir destacando informações relevantes nos textos, para posterior utilização.

A etapa de motivação será feita após a leitura do conto no início da conversação. Para esse momento sugerimos o curta-metragem: *A Almofada de Penas* (Fantasmagorias)

Material de apoio nos anexos.

Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Como podemos observar na ilustração da mensagem ao professor, cf. Figura 10, sugerimos a formação de grupos de até seis alunos, a escolha do número de integrantes do grupo pode ser feita pelo professor e/ou pelos alunos, essa liberdade permite que o docente ajuste essa organização dos grupos ao perfil das turmas que tem. Em seguida, orientamos que o professor explique o uso dos cartões, destacando a função do Notário, e acompanhe a leitura realizada pelas equipes. Nesse momento, é importante que o professor circule pela sala acompanhando a leitura realizada pelas equipes e auxiliando, quando necessário, tanto na leitura como na elaboração dos cartões. Ainda na mensagem, destacamos que há uma etapa de motivação a ser realizada após a leitura feita pelas equipes e antes do início da conversação.

Quadro 24: Questões de motivação sobre curta-metragem: Fantasmagorias | A Almofada de Penas⁵²

- No curta-metragem temos uma adaptação do conto. É possível perceber elementos narrativos que se repetem em relação ao conto?
- A linguagem foi preservada na adaptação?
- Que outros recursos linguísticos foram utilizados?

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste círculo, *a motivação* proposta para ser realizada pelo mediador é a exibição do curta-metragem: Fantasmagorias | A Almofada de Penas⁵³, considerando que os alunos já realizaram a leitura do conto, selecionamos a dimensão composicional e linguístico-discursiva para dar início ao compartilhamento da leitura a partir da apreciação do curta-metragem. As perguntas de mediação, cf. Quadro 23, enfatizam os elementos composicionais e linguísticos que se repetem nas narrativas conto e curta-metragem, essas sugestões também se voltam para evidenciar as Tradições Discursivas presentes no gênero terror, pois a reiteração desses elementos configura o que Kabatek (2006) e Longhin (2014) designam como TD.

Para a *fruição* deste círculo, propõe-se a realização da leitura em grupos com o auxílio de três cartões de funções como dispositivo de exploração do texto. Vale salientar que Cosson (2021) defende que a leitura em grupos resulta no desenvolvimento de diversas habilidades, entre elas, *o protagonismo*, pois “desenvolvem habilidades de tomada de decisões e resolução de problemas”, *a escuta*, já que “os alunos aprendem a ouvir e respeitar a posição do colega” e *a colaboração*, visto que “aprendem coletivamente a manipular os textos e adotar diversas estratégias de leitura para explorá-los” (Cosson, 2021, p. 24), tais habilidades são essenciais à formação de um leitor literário dentro do ambiente escolar.

De acordo com o proposto para a execução desta aula, *a conversação* é uma etapa na qual os alunos mediam o texto literário, por esse motivo, propôs-se na mensagem inicial que o professor orientasse a leitura em equipes e a utilização dos cartões de Daniels (2002) para a elaboração de perguntas que facilitassem a mediação do conto; e na qual o docente organiza a dinâmica da aula e facilita a conversação sobre o texto, em virtude disso se fez necessário o acréscimo de mais de uma mensagem ao professor na etapa de conversação. Nessa mensagem, cf. Figura 11, indicamos algumas possibilidades para iniciar a conversação a ser mediada pelos alunos, todas elas possuem vantagens e desvantagens e a escolha pode depender do propósito, do tempo e da dinâmica da turma.

⁵² *A almofada de penas* é uma das denominações possíveis para o conto *O travesseiro de penas*, optamos por utilizar este último no nosso estudo. Entretanto, nesse momento, escolhemos utilizar aquela designação, pois corresponde ao título do vídeo.

⁵³ O curta está disponível no youtube em: https://youtu.be/wwccYqckh_4?si=XKATnelx_wwmDLP5. Acesso 31 de mar. 2024.

Figura 11: Conversação - Mensagem ao professor - O travesseiro de penas.

3. CONVERSAÇÃO

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), neste momento haverá o compartilhamento das questões elaboradas. Sugerimos algumas possibilidades de compartilhamento:

- por equipes sem a troca de cartões;
- por dimensão (tema, composição e linguagem);
- com a releitura do texto de forma dialogada com as questões surgindo à medida que a leitura prossegue;
- com o depósito dos cartões em alguma caixa para sorteio, sendo as perguntas lidas por voluntários ou pelo professor e respondidas por todos em um círculo.

É um bom momento para verificar se os alunos conseguiram elaborar questões adequadas ao cartão e as dimensões, embora salientemos que o objetivo não é que os alunos aprendam a reproduzir questões obrigatoriamente usando esses mecanismos.

Algumas questões a serem avaliadas são se os alunos elaboraram questões sobre: os personagens, o tempo, o espaço, o narrador, o enredo, o sobrenatural, a linguagem etc.

Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Outro tópico ponderado na mensagem é a avaliação, orientamos que alguns elementos como a elaboração das questões de acordo com as funções de Daniels (2002) e com as dimensões das Tradições Discursivas podem ser avaliados na conversação. No entanto, é importante ressaltar que o propósito maior não é o de produzir uma nota, e sim o de verificar a efetivação da leitura literária. Conforme defendido por Cosson (2019; 2021), os círculos institucionais podem ser beneficiados de avaliações mais sistemáticas e sistematizadas, uma estratégia recomendada “é aproveitar que os círculos de leitura demandam protagonismo dos participantes e promover formas paralelas e combinadas de avaliação e autoavaliação” (Cosson, 2019, p. 173). No contexto deste trabalho, por exemplo, sugerimos considerar a participação nas leituras e nas conversações, assim como a realização das atividades de registro e a produção da atividade final de cada módulo. Diante disso, uma avaliação mais estruturada dos círculos de leitura é essencial e capaz de enriquecer o trabalho com a leitura literária, desde que não se esqueça de que a prioridade é o encontro do leitor com o texto literário.

Conforme a prática estabelecida na elaboração do caderno didático, disponibilizamos como auxílio para o docente um grupo de perguntas, cf. Quadro 24, que pretende fornecer um suporte na mediação do conto na situação em que os alunos demonstrem não ter elaborado questões adequadas ao texto lido, falta de direcionamento e/ou despreparo na leitura. É importante que o professor observe essas e outras situações que sugerem uma falta de adesão à prática de leitura e às outras práticas pedagógicas que visam promover a fruição e a compreensão crítica dos textos.

Quadro 25: Conversação do conto O travesseiro de penas.

CONVERSAÇÃO	<p>Dimensão linguística-discursiva e composicional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais personagens compõem o conto? Como os personagens são descritos? Essas palavras dizem o que sobre eles? ▪ Em que espaço a história de concretiza? Como o detalhamento feito desse espaço colabora para a ambientação do gênero? ▪ Os marcadores temporais são essenciais para definir o ritmo da narrativa, seja pela aceleração, desaceleração ou pela antecipação. Quais expressões temporais marcam o desenvolvimento dos fatos? ▪ A forma como o narrador descreve é bem característico, vívido em alguns momentos, econômico, hostil e macabro em outros. Quais trechos podemos identificar dentro desse leque específico? <p>Dimensão temática</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A história surpreendeu vocês? Por quê? ▪ Ela apresenta um elemento sobrenatural como responsável pela tragédia ocorrida com a jovem noiva? Qual? O que se pode deduzir a partir disso?
--------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Reiteramos que a conversação proposta nesse círculo tem como objetivo promover o protagonismo estudantil em relação à leitura literária, de modo que a prioridade é colaborar para o desenvolvimento de competências comunicativas que ajudem no desenvolvimento desse protagonismo, por isso orienta-se que o diálogo seja promovido, prioritariamente, pelos grupos. Quando os alunos são responsáveis pela conversação, eles se expressam mutuamente, compartilham sua posição sobre o assunto e ouvem a posição do outro, há uma dinâmica de interação dos alunos com os alunos e dos alunos com o professor (Cosson, 2019).

Destacamos que essa prática não diminui o trabalho do docente, pois nessas propostas o professor é responsável pelo planejamento e pela coordenação dessas discussões, “selecionando o texto, ordenando a leitura prévia, orientando, exemplificando e sustentando com vários mecanismos didáticos a participação dos alunos antes, durante e depois da discussão, ainda que deva se resguardar de ocupar o centro do debate (Cosson, 2019, p. 127)”.

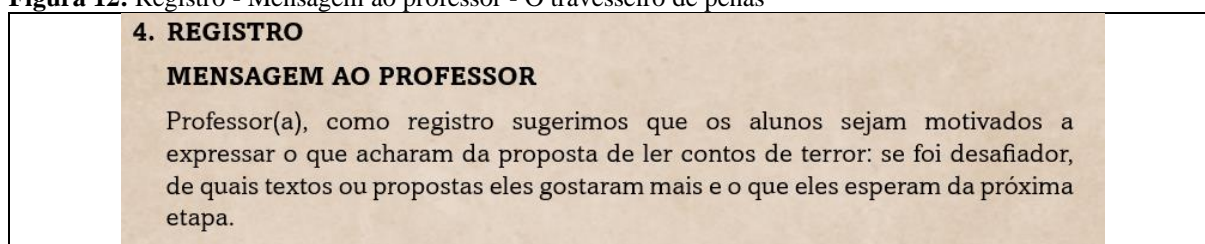
Como evidenciado acima, uma parte significativa deste círculo é embasada na relação existente entre os eixos leitura e oralidade previstos na BNCC (Brasil, 2018). Nesse módulo, frisamos a habilidade (EF69LP46) da BNCC (2018) de participar de práticas de compartilhamento de leitura de contos de terror em círculos de leitura, realizando, quando possível, comentários estéticos e/ou afetivos sobre o texto.⁵⁴ Por isso, sugerimos uma sequência

⁵⁴ Habilidade na íntegra: (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, e-zines,

direcionada à realização da leitura, com destaque para a conversação interna, entre os integrantes do grupo, e externa, entre todos os grupos.

Para finalizar o círculo *O travesseiro de penas*, o módulo três e o trabalho com contos indicados pelo professor, recomendamos para o *registro* desse círculo o uso do comentário (Figura 12). Salientamos que a expressão oral sugerida deve expor a percepção dos alunos sobre os círculos de leitura, o evento e o texto; os desafios encontrados nas leituras indicadas; e as perspectivas deles sobre a etapa seguinte, que é a mediação de textos por um grupo de alunos.

Figura 12: Registro - Mensagem ao professor - O travesseiro de penas



Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Na próxima seção, apresentamos o módulo quatro, destinado à realização de círculos de leitura mediados pelos alunos. Para que essa mediação seja frutífera, disponibilizamos algumas orientações para que o professor possa planejar e coordenar os círculos, além de alguns materiais de apoio que podem ser utilizados tanto pelo professor quanto pelos alunos.

4.5 Análise reflexiva do módulo 4: Prática dos círculos de leitura.

Nesta seção, examinaremos as atividades propostas para a prática de mediação de contos sugeridas para que o professor possa planejar e orientar a realização de círculos a serem mediados pelos alunos. Inicialmente, analisaremos as propostas de tarefas finais indicadas ao final de cada módulo e, por fim, prosseguiremos para a reflexão do módulo 4, que se configura em sua essência em uma tarefa final de compartilhamento de leituras.

No quadro 25, exemplificamos as atividades propostas no final de cada módulo, essas atividades se vinculam com os textos trabalhados em cada módulo e com as habilidades necessárias à realização dos círculos de forma independente. Por isso, inicialmente, propomos o planejamento de uma oralização de textos escolhidos pelos alunos no livro *Lendas Brasileiras*

fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (Brasil, 2018, p.157).

para jovens, de Luís da Câmara Cascudo; em seguida, a apresentação da oralização das retextualizações produzidas pelos alunos; depois disso, o planejamento dos círculos (organização, formação de equipes, seleção dos textos); por fim, a realização dos círculos pelos alunos.

Quadro 26: Tarefas finais propostas por módulo.

ORGANIZAÇÃO	PRÁTICA	AULAS
MÓDULO 1	Atividade final: Oralização de contos – planejamento, organização das equipes, escolha dos contos, retextualização do texto.	2h
MÓDULO 2	Atividade final: Oralização de contos - apresentação da retextualização.	2h
MÓDULO 3	Atividade final: Funções de Daniels e planejamento dos círculos, orientações, escolha das equipes, escolha dos textos.	2h
MÓDULO 4	Círculos mediados pelos alunos Obs. A estimativa de carga-horária total para esse módulo dependerá do número de grupos formados pelo professor, propõe-se no máximo 2h/aula por círculo.	1h-2h por círculo

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Destacamos que as tarefas finais no contexto de aplicação do círculo de leitura e na promoção do letramento literário se configuram como propostas de avaliação focadas na produção oral. Já que, em um primeiro momento, os alunos planejam, realizam e oralizam as retextualizações de lendas brasileiras, e, em outro momento, planejam e participam das mediações orais de contos de terror selecionados por eles. Acreditamos que as propostas auxiliem no desenvolvimento das competências específicas de Língua Portuguesa⁵⁵ contempladas no desenvolvimento desse material.

Antes de continuar, é importante ressaltar que a avaliação dentro do processo de formação de leitores literários é um procedimento desafiador, pois, ao mesmo tempo, em que o letramento literário dentro do currículo escolar exige uma confirmação de aprendizagem, devemos considerar que avaliar a formação de leitores literários é um processo complexo, que ultrapassa a consideração dos conhecimentos adquiridos em uma nota, pois é um processo que implica avaliar as capacidades dos alunos de se envolverem criticamente com os textos literários, de compreenderem a diversidade de significados e de expressarem suas próprias interpretações de maneira fundamentada, assim como a habilidade de participar de práticas de letramento literário.

No módulo 1, sugerimos que o professor orientasse o planejamento de uma atividade de oralização de contos retirados do livro *Lendas Brasileiras para jovens*, reservando

⁵⁵ Para esse trabalho selecionamos as competências CELP03, CELP07, CELP08 e CELP09. Mais informações, ver o Quadro 5, p. 59.

2h/aula para auxiliar os alunos nesse processo. Esse planejamento em sala de aula é essencial para que o docente ajude os alunos a se prepararem adequadamente para a prática de oralização que será planejada em sala e concluída em casa, mobilizando as atividades e as habilidades necessárias para a formação dos grupos, a escolha do texto, a produção das retextualizações e a posterior oralização dos textos. Com base na prática cotidiana dessa pesquisadora, a oralização das retextualizações tem bastante adesão, principalmente, com a utilização pelos alunos de recursos visuais e efeitos sonoros. Entretanto, convém realçar que ainda ocorrem situações de grupos que não realizam a atividade, especialmente, aqueles que, no momento em sala, desperdiçam tempo em conversas e não se engajam na tarefa designada, mesmo com as intervenções do professor.

Figura 13: Atividade Final – Módulo 01

ATIVIDADE FINAL (2h/aula)

Planejamento da oralização e retextualização de textos.

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), nessa etapa é proposto que os alunos oralizem em um momento extrassala a retextualização dos contos escolhidos no livro *Lendas Brasileiras para Jovens*, de Luís da Câmara Cascudo (2018)

Para a atividade desta etapa é necessário, em sala:

- Organizar as equipes (sugerimos três alunos)
- Selecionar os textos (essa é uma função da equipe, entretanto sugerimos que cada texto só seja adaptado por uma equipe)
- Retextualizar os textos de acordo com os elementos básicos do enredo: situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho. (atividade a ser produzida inicialmente em sala e concluída em casa)
- Planejamento das oralizações: quem vai oralizar, quem vai cuidar da parte técnica, quem vai apresentar?
- Estrutura (ROTEIRO DA ORALIZAÇÃO): título, duração, apresentação da equipe, leitura adaptada e fechamento.

Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Na Figura 13, apontamos as atividades indispensáveis à realização da atividade proposta, que é a adaptação das lendas e a produção oral registrada em formato de áudio. Sendo necessário que o docente oriente:

- a) a organização das equipes, recomendamos três integrantes, pois na nossa experiência empírica os grupos funcionam de maneira mais eficaz. Distribuindo equitativamente as tarefas, o número reduzido não prejudica a variedade de perspectivas necessárias à retextualização dos textos.
- b) a seleção dos textos pelos alunos, porém com a observação de que cada conto só poderá ser adaptado por uma equipe da sala. Essa ressalva favorece

a diversidade de produções, além de favorecer o engajamento das participações no módulo 2, sem promover uma disputa, uma comparação, pois o objetivo é promover positivamente as produções e avaliações da oralidade.

- c) a retextualização dos textos de acordo com os elementos básicos do enredo: situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho. É importante que os alunos estejam paralelamente revendo a estrutura do texto narrativo e que o orientador reserve um tempo para explicar e retirar dúvidas sobre esses elementos.
- d) o planejamento das funções na oralização, quem vai oralizar, quem vai cuidar da parte técnica, quem vai apresentar. Nessa etapa, o professor pode orientar a participação de todos em todas as partes ou a divisão das funções de acordo com as habilidades dos integrantes da equipe.
- e) o roteiro da oralização com título, duração, apresentação da equipe, leitura adaptada e fechamento. O roteiro é um elemento que será escrito em várias etapas e apresentado somente no módulo 2.

Salientamos que, após as instruções, o tempo disponível deve ser utilizado na realização da retextualização do texto, é sugerido que o professor acompanhe essa prática, retirando as dúvidas e disponibilizando ajuda em outras dificuldades apresentadas. De acordo com a BNCC (2018), considerando as atividades propostas, nessa atividade final, conseguimos mobilizar as práticas de linguagem: leitura, produção textual e oralidade. Destacando os objetos de conhecimentos: a reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; a consideração das condições e estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição; assim como a produção de textos orais e a oralização.

Para o módulo 2, propõe-se a apresentação das oralizações, seguida pela avaliação da atividade pelo professor e pela autoavaliação realizada pelos alunos. Como já destacamos, a avaliação, no contexto do nosso trabalho, é algo complexo, principalmente, pelo professor ter que considerar tanto a produção oral quanto a formação do leitor literário a partir da perspectiva qualitativa, em vez da quantitativa, ou seja, a avaliação deve ser considerada a partir de características bem específicas e não apenas da atribuição de uma nota numérica. Nesse sentido, sugerimos atividades avaliativas que contemplates essas particularidades. Por esse motivo, ao avaliar a oralidade, consideramos as sugestões de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), e em relação ao letramento literário, seguimos as orientações de Cosson (2018).

Para Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), devemos considerar, na avaliação das atividades orais, vários aspectos, como a participação e o engajamento dos alunos durante as atividades, no caso, a produção das oralizações dos contos, a qualidade da contação das lendas adaptadas e a adequação aos elementos solicitados. Em vista disso, sugerimos alguns elementos que podem ser considerados na avaliação da atividade, cf. Figura 14, nenhum dos objetivos detalha habilidades orais de fala, pois o propósito é incentivar a participação ativa dos alunos e observar o progresso a longo do tempo na oralização e na mediação de textos literários. Em relação ao letramento literário, segundo Cosson (2018, p. 113), “o objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas - a comunidade de leitores.”

Figura 14: Atividade Final – Módulo 02

ATIVIDADE FINAL (2h/aula)

Apresentação das oralizações produzidas a partir da retextualização das lendas brasileiras para jovens.

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), nesta etapa é proposto que os alunos apresentem a oralização da retextualização dos contos escolhidos do livro *Lendas Brasileiras para Jovens*, de Luís da Câmara Cascudo (2018). Como a proposta envolve a apresentação dos áudios da retextualização, possivelmente todas as equipes conseguirão apresentar no período reservado. A seguir apresentamos alguns tópicos de avaliação para professores e alunos.

Para a atividade desta etapa é necessário que o professor avalie:

- Verificar se todas as equipes produziram as oralizações.
- Observar se as produções apresentadas são de fato retextualizações.
- Conferir se as retextualizações consideraram os elementos básicos do enredo: situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho.
- Observar quem oralizou o texto, quem ficou responsável pela parte técnica e se todos participaram da atividade.
- Receber dos alunos o **roteiro da oralização** (título, duração, apresentação da equipe, leitura adaptada e fechamento)

Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Dessa forma, é orientado que o professor verifique alguns elementos que colaboram e comprovam o engajamento dos alunos na atividade, cf. Figura 14: se todos produziram as adaptações, se os áudios produzidos foram frutos de retextualização, se as adaptações consideraram a estrutura da narrativa, se todos cumpriram com alguma função e se todos entregaram o roteiro da oralização. Este último demonstra a preparação da equipe e a participação dos alunos, desde o módulo 01, no planejamento da atividade.

Para finalizar a atividade proposta no módulo 1 e 2, sugerimos que o docente aplique uma autoavaliação para o grupo com três perguntas: A adaptação do conto ficou

compreensível? A oralização dos contos foi criativa? Os aspectos técnicos da oralização estavam adequados? Acreditamos que o questionário aborda aspectos essenciais da atividade de oralização e fornece aos participantes a oportunidade de refletir sobre seu desempenho e identificar áreas de melhoria. No entanto, frisamos que não especificamos a forma de condução da autoavaliação, seja ela escrita e/ou oral, de modo que competirá ao professor essa escolha e isso pode impactar na reflexão acerca da atividade, já que a combinação das duas abordagens pode ser mais eficaz para os alunos e para os grupos. Nesse sentido, detectamos um ponto que precisa de melhoria, pois é uma lacuna que pode impactar no engajamento dos alunos em relação à atividade e ao fechamento dos módulos. Por isso, gostaríamos de recomendar que a autoavaliação seja feita de forma escrita, seguida de uma discussão em grupo para aprofundamento das reflexões. Salientamos que a condução da autoavaliação permanece a critério do professor e que estimulamos que ele adapte às orientações de acordo com as necessidades da sua turma.

Figura 15: Atividade Final – Módulo 03.

ATIVIDADE FINAL (2h/aula)

Planejamento dos círculos que serão produzidas pelos alunos.

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), na tarefa final deste módulo, é proposto que os alunos façam o rascunho do planejamento dos círculos literários. Para isso sugerimos um momento para:

- Formar equipes (considere o tamanho do conto, para contos menores, até quatro, e para maiores, até cinco alunos, de modo que não tenha alunos ociosos na equipe).
- Selecionar os textos (essa é uma função da equipe, entretanto é importante que haja diversidade de textos, por isso é importante que cada equipe escolha um conto diferente).
- Ler e debater o texto (esse momento se inicia em sala, mas será concluído extrassala).
- Entregar uma cópia com as Funções de Daniels para o estudo em sala e extrassala pelos alunos. (após o estudo é importante que os alunos tentem aplicar as funções no conto selecionado).

Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

O módulo 3, assim como o primeiro, é um módulo de prática no qual haverá o planejamento das atividades com a formação dos grupos, a seleção dos textos e a leitura do texto pelos grupos. Detalhamos essas orientações na *mensagem ao professor*, cf. Figura 15, nelas recomendamos uma atenção ao quantitativo de alunos na formação das equipes em relação ao tamanho do conto, para prevenir que haja participantes ociosos que atrapalhem a execução da atividade; advertimos que a seleção será feita pelo grupo e cada grupo deve

escolher um conto diferente; e indicamos que a leitura e o debate sobre o conto sejam realizados em sala e concluída no extrassala, é importante que essa atividade seja acompanhada, para que os alunos a possam realizar ainda em sala, o uso de *concluído no extrassala* se faz para destacar a continuidade da leitura do conto, por meio da releitura e elaboração de questões a ser realizada pelos discentes na preparação para a mediação.

Para finalizar as orientações, indicamos que o professor entregue uma cópia com as Funções de Daniels, que foram disponibilizadas no próprio material, para estudo extrassala pelos alunos. Além disso, o docente pode orientar que, após o estudo das funções, os alunos preparem questões que ajudem a debater o texto selecionado.

Antes de prosseguir para o módulo 4, vale lembrar que utilizamos nesse trabalho duas obras de contos de terror: *Sete monstros brasileiros* e *Contos de Horror do século XIX*, ilustrados na figura 16, e que, respeitando o percurso do nosso trabalho e a disponibilidade de material, sugerimos o último como suporte para a seleção do conto a ser realizada pelos alunos.

Figura 16: Capa dos livros adotados nos círculos de leitura.



Fonte: Sete Monstros Brasileiros e Contos de Horror do século XIX.

Entretanto, frisamos que o uso do livro *Contos de Horror do século XIX* não é obrigatório, supondo que encontraremos realidades nas quais a obra não esteja acessível, recomendamos alguns contos, conforme o Quadro 26, dentro e fora do livro, que podem ser

buscados na biblioteca da escola e na internet, já que muitos destes contos já estão disponibilizados em domínio público. Destacamos, no entanto, que o contato com a obra literária, no suporte livro, também é essencial para fortalecer o estímulo à leitura literária.

Quadro 27: Sugestões de Contos

Contos de Horror do século XIX	Outras sugestões de contos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aleksei Konstantinovitich Tolstói – <i>A Família do Vurdulak: Fragmento Inédito de Memórias de um Desconhecido</i> (p. 25-50) ▪ Arthur Conan Doyle – <i>O Cirurgião de Gaster Fell</i> (p. 496-525) ▪ Bram Stoker – <i>A Selvagem</i> (p. 393-406) ▪ Eça de Queiroz – <i>A Aia</i> (p. 412-417) ▪ Edgar Allan Poe – <i>Os Fatos no Caso do Sr. Valdemar</i> (p. 358-367) ▪ Edith Nesbit – <i>A Casa Mal-Assombrada</i> (p. 482-495) ▪ Guy de Maupassant – <i>Uma Vendeta</i> (p. 268-273) ▪ H. G. Wells – <i>O Cone</i> (p. 51-63) ▪ Hugh Walpole – <i>O Tarn</i> (p. 379-392) ▪ Jules Verne – <i>Frumm-Flapp</i> (p. 271-279) ▪ Léon Bloy – <i>A Fava</i> (p. 374-378) ▪ Pedro Antônio de Alarcón – <i>A Mulher Alta</i> (p. 109-124) ▪ Pierre Louÿs – <i>A Falsa Esther</i> (p. 253-263) ▪ Robert Louis Stevenson – <i>O Rapa-Carriça</i> (p. 526-544) ▪ Thomas Hardy – <i>Bárbara, da Casa de Grebe</i> (p. 447-481) ▪ Villiers de L'Isle Adam – <i>A Tortura pela Esperança</i> (p. 264-270) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>A amante morta</i> - Théophile Gautier ▪ <i>A casa do juiz</i> - Bram Stoker ▪ <i>A loteria</i> – Shirley Jackson ▪ <i>A noiva do enforcado</i> – Charles Dickens ▪ <i>A porca Soledade</i> - Braulio Tavares ▪ <i>A queda da casa de Usher</i> - Edgar Allan Poe ▪ <i>Berenice</i> - Edgar Allan Poe ▪ <i>Enterro prematuro</i> - Edgar Allan Poe ▪ <i>Expedição de Monserrat</i> – Braulio Tavares ▪ <i>Janet, a Maligna</i> - Robert Louis Stevenson ▪ <i>Ligeia</i> (Edgar Allan Poe) ▪ <i>Morella</i> - Edgar Allan Poe ▪ <i>O gato preto</i> - Edgar Allan Poe ▪ <i>O ladrão de corpos</i> – R.L. Stevenson ▪ <i>O olho maligno</i> - Mary Shelley ▪ <i>O retrato oval</i> - Edgar Allan Poe ▪ <i>O vampiro John</i> - William Polidori ▪ <i>O visitante de Eveline</i> (Mary E. Braddon) ▪ <i>Os mortos vips</i> - Braulio Tavares ▪ <i>Um esqueleto</i> – Machado de Assis ▪ <i>Uma gota de Sangue</i> – Braulio Tavares

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Apesar das indicações, na orientação ao professor, evidenciamos que outras sugestões de contos de terror também podem ser acolhidas. De fato, isso está de acordo com a concepção de letramento literário proposta, bem como com as expectativas de desenvolvimento da competência específica 8, apontada inicialmente como um objetivo final deste trabalho. Já que o propósito é, através da vivência com o texto literário por meio da motivação, fruição, conversação e registro, incentivar o desenvolvimento da escolha de textos e livros para leitura completa, considerando objetivos, interesses e projetos pessoais (Brasil, 2018).

Para o último módulo, destacamos o protagonismo dos estudantes na realização dos círculos, incluindo a escolha dos textos, a leitura com o estudo aprofundado, a elaboração de questões para a conversação e a mediação do texto com a apresentação do conto para os outros alunos e o professor, tudo dentro de um cronograma previamente agendado. Vale destacar que, nos três primeiros módulos, privilegiamos a participação em leituras literárias com o intuito, também, de colaborar para o desenvolvimento da autonomia em relação à prática de leitura, já

que, de acordo com Petit (2009), essa prática pode potencializar a autonomia, embora se enfatize que o engajamento já denota certo grau de autonomia. Segundo a autora, “a leitura ajuda a pessoa a se construir, mas pressupõe, talvez, que ela já tenha se construído o suficiente e que suporte ficar a sós, confrontada consigo mesma” (Petit, 2009, p.134).

A fim de facilitar o protagonismo no módulo 4, é sugerido que o docente realize duas intervenções didáticas: uma *inicial* que auxilie os alunos no processo, oferecendo suporte adicional, esclarecimentos ou direcionamentos para a prática dos círculos de leitura, evitando problemas no compartilhamento dos contos, tais como os alunos confundirem a proposta com uma apresentação do texto literário que prioriza a análise dos elementos da narrativa, da estrutura e das características do texto, em vez da fruição literária, cf. Figura 17, e uma *final* na qual forneça suporte e orientação para garantir uma conclusão eficaz do módulo, facilitando a leitura literária dos alunos.

Figura 17: Intervenção didática inicial – Módulo 4.

INTERVENÇÃO DIDÁTICA INICIAL (2H/AULA)

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), neste módulo os alunos serão protagonistas na mediação dos círculos. Para que isso ocorra é bom reforçar que a leitura do texto proposta deve ser pautada no dispositivo dos círculos de leitura. Cabe mencionar que o fato de os alunos serem os protagonistas não exime o professor do papel de mediador da aula de leitura literária, portanto todos os contos escolhidos pelos alunos precisam de uma leitura prévia do professor que agirá como um mediador auxiliar dos textos.

A proposta prática dos círculos de leitura exige alguns cuidados para que o aluno não pense que deve ler o texto em casa e chegar à sala de aula com uma apresentação em forma de seminário, fazendo uma síntese do enredo, apresentando os elementos estruturais e as características do conto, o autor. Por isso é importante o professor fazer uma intervenção didática inicial com informações sobre as etapas dos contos, a condução da leitura, a elaboração das questões, as funções de Daniels (2002) e os recursos audiovisuais.

A intervenção deve ajudar a definir e verificar:

- Quais são as etapas do círculo? Elas devem incluir pelo menos três momentos: motivação, fruição e conversação (reforce que a etapa do registro existe, mas não é obrigatória e partirá da equipe a escolha por ela ou não);
- Como será proposta a leitura do conto? A equipe lerá? Os colegas lerão individualmente, em pares, em grupos? A leitura será dialogada? Silenciosa?
- Há dúvidas sobre as funções de Daniels (2002)? Quais funções serão utilizadas? Há diversidade de funções?
- Como as questões serão elaboradas? (Não é obrigatório o uso de todas.)
- As perguntas são elaboradas para o público (no caso, os colegas)?
- Quais recursos serão necessários? Áudio? Vídeo?

Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Ainda na Figura 17, o docente é orientado a definir alguns pontos com as equipes: *as etapas dos círculos* (motivação, fruição e conversação), com destaque para a flexibilização

da etapa de registro; *a condução da leitura*, visando garantir uma participação ativa dos membros; *a elaboração de questões* para estimular a discussão e a análise do texto; *a diversidade de funções de Daniels*, que promovem diferentes tipos de reflexão; e *os recursos audiovisuais* necessários como apoio à mediação do conto. Por consequência, a intervenção didática realizada pelo professor precisa ter como conteúdo mínimo: as etapas do círculo, a síntese das funções de Harvey Daniels (2002) e a sugestão de contos. No módulo 4, é disponibilizado um material de apoio para que o professor planeje a realização da sua intervenção; esse material também pode ser disponibilizado para os alunos. Como exemplificado na Figura 18.

Figura 18: Material de apoio para a intervenção didática inicial – Etapas do círculo.

ETAPAS DO CÍRCULO

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), é importante reforçar e explicar aos alunos quais as etapas mínimas dos círculos de leitura. Sugerimos para as práticas dos alunos três etapas básicas: motivação, fruição e conversação.

- 1. MOTIVAÇÃO**
Elaborar questões para instigar o interesse pelo texto. Você pode verificar os conhecimentos e interesses dos leitores, criar hipóteses sobre o texto a partir da temática ou de uma palavra do título, pode apresentar o autor, entre outras possibilidades.
- 2. FRUIÇÃO**
Realizar o momento de leitura/escuta do conto de acordo com o planejamento da equipe.
- 3. CONVERSAÇÃO**
Construir os sentidos, a compreensão e a interpretação do texto. É uma atividade colaborativa; a equipe fica responsável por elaborar questões de mediação, mas tanto professor como os colegas podem colaborar.

Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Na Figura 18, apresentamos em uma linguagem mais acessível para os alunos as etapas do círculo de leitura. A mensagem ao professor enfatiza a importância de guiar os alunos através das etapas essenciais dos círculos de leitura, propondo três etapas básicas: motivação, fruição e conversação. No contexto apresentado, supomos que conhecer e conceituar essas etapas permitirá que os alunos organizem sua prática de forma mais eficaz, planejando o compartilhamento da leitura com uma proposta de início, meio e fim.

Vale salientar que, no nosso trabalho, o registro, como percebido por Cosson, assumiu várias funções necessárias à formação de um leitor literário, tais como verificação de progresso, identificação de necessidades, intervenção, suporte, orientação e *feedback*. Contudo,

na realização dos círculos pelos alunos, o registro assume uma função especial. Em cada grupo, há a promoção e o compartilhamento do seu registro com os demais, conforme defendido por Cosson (2018), no registro, é essencial que o aluno possa refletir sobre a obra lida e expressar suas reflexões claramente, favorecendo a interação entre os leitores da comunidade escolar. Outro aliado no compartilhamento do texto literário e no registro da leitura serão os cartões de Daniels (2002) que podem ser utilizados pelo professor na intervenção didática e pelos alunos na elaboração de questões para promover a conversação sobre o texto.

Sobre a ação de compartilhar a leitura, é importante considerarmos também a colaboração dessa prática para a formação de uma comunidade de leitores, como já defendido por Cosson (2018, 2019, 2021). Pois, de acordo com Petit, ao partilhar a leitura, “cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próximo” (Petit, 2009, p.43). Logo, essa proposta pode fortalecer a conexão dos estudantes com o mundo ao seu redor, contribuindo para a formação da sua identidade individual como pessoa e como leitor.

Figura 19: Intervenção didática final– Módulo 4.

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), chegamos ao final do *módulo quatro*. Nele apresentamos alguns elementos que são necessários à mediação dos círculos pelos alunos. Sugerimos que seja realizada uma *intervenção didática final*. Nela o docente deve:

- Juntar as equipes para conferir como anda a realização do planejamento do círculo.
- Auxiliar nas dúvidas em relação a atividade: etapas do círculo, funções de Daniels, elaboração de questões etc.
- Orientar o preenchimento do formulário (Prática de círculos de leitura)

Observações

Em relação as equipes, sugerimos que o professor observe o quantitativo de alunos em relação ao tamanho do conto (número de três ou quatro alunos para contos mais curtos e cinco ou seis para contos maiores).

O formulário de prática é uma ferramenta de registro e produção escrita que pode auxiliar o professor a verificar quais equipes estão com mais ou menos dificuldades e intervir quando necessário.

A lista de sugestões de contos não é obrigatória assim como o gênero conto. O professor pode motivar os alunos a trazerem outras formas literárias do gênero terror, neste caso, o professor precisa orientar as adequações. Se a escola dispuser de uma biblioteca o professor pode levar os alunos para selecionarem o material na própria biblioteca.

Material de apoio

- Cartões com orientação para alunos (Cosson, 2021, p. 86-101).
- Prática de círculos de leitura (FORMULÁRIO).
- Lista com sugestões de contos.

Esperamos que este material colabore para sua prática docente, contribuindo para a mediação de contos de terror de modo que seus alunos possam ao final do percurso desenvolver habilidades de leitura e se reconhecer como um leitor literário.

Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Na *intervenção didática final* (Figura 19), propõe-se que o docente coordene o trabalho dos alunos. Durante o acompanhamento das atividades, é sugerido que o professor verifique o progresso do planejamento dos círculos, ajudando os alunos com as dúvidas sobre as atividades e orientando o preenchimento de um formulário de prática (cf. Figura 20). Nessa etapa, recomenda-se também o uso da lista de sugestões de contos como material de apoio, permitindo que o mediador motive os alunos a explorarem outros gêneros literários além do conto de terror. Como declarado anteriormente, a autonomia do aluno é o elemento fundamental deste módulo; portanto, o professor deve auxiliar os alunos no planejamento dos círculos, enquanto incentiva a prática autônoma da leitura literária.

Figura 20: Formulário de planejamento dos círculos.

PRÁTICA DE CÍRCULOS DE LEITURA			
Turma:		Turno:	
		Data:	
Conto:			
Equipe			
NOME		RESPONSABILIDADE	
Como será proposto a fruição do conto? Quem lerá? Como?			
Equipe		Leitura silenciosa	
Individual		Leitura compartilhada	
Pares		Leitura dialogada	
Quais as funções de Daniels (2002) utilizadas?			
Conector		Sintetizador	
Questionador		Pesquisador	
Iluminador de passagens		Cenógrafo	
Ilustrador		Perfilador	
Dicionarista		Registrador/Notário	
Motivação			
Fruição			
Conversação			
Recursos			

Fonte: Caderno Didático elaborado pela autora.

Para finalizar a intervenção didática, é importante que os alunos preencham o formulário de planejamento dos círculos (Figura 20), esse formulário fornece uma estrutura para o acompanhamento, avaliação e reflexão do progresso dos alunos, além de promover sua autonomia no processo de aprendizagem.

Vale destacar que o formulário tem um duplo papel na intervenção didática final, pois fornece suporte ao professor e ao aluno. Com ele, o professor pode acompanhar o progresso dos alunos, identificar dúvidas, avaliar a eficácia da intervenção e estimular a autonomia dos alunos. Já para o aluno, o formulário possibilita compartilhar suas escolhas, dificuldades e aprendizagens, enquanto refletem sobre o que estão aprendendo e como estão progredindo.

Finalizamos esta seção, reiterando que fundamentamos os círculos de leitura propostos no caderno didático como estratégia de letramento literário no MAIS PAIC (2015), nos estudos de Cosson (2018, 2019, 2021) e nas contribuições de Harvey Daniels (2002). Especialmente, na combinação de dois arranjos: *Ciclo de Leitura MAIS PAIC* (sensibilização para leitura; acompanhamento e leitura compartilhada: perguntas-chave para o estímulo à leitura; planejamento e ensaio do evento final; evento literário, fim de um ciclo) e a *Sequência básica* (motivação, introdução, leitura e interpretação). De acordo com Cosson (2021), a aplicação do círculo de leitura como estratégia de letramento literário, na qual os alunos se tornam também mediadores, depende de um planejamento dividido em três grandes etapas: a modelagem (Módulo 1, 2 e 3), a prática (Módulo 4) e a avaliação.

Com base nessas etapas, podemos apontar uma falha no nosso material que corresponde à etapa de avaliação, embora tenhamos proposto atividades de avaliação em outros momentos dos círculos, não deixamos clara essa necessidade no módulo 4, portanto a realização desse momento dependerá do mediador. Alguns possíveis desdobramentos na falta de avaliação da atividade é a perda de uma oportunidade de reflexão sobre a prática e a desmotivação, pois os alunos podem não se sentir reconhecidos. Nesse sentido, futuramente é interessante incluir dentro da proposta um momento para a avaliação dos círculos do quarto módulo, no qual os alunos podem avaliar a experiência deles com essa prática, com a leitura dos contos de terror, com a mediação do professor e dos colegas, com a efetivação da leitura literária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi construída fundamentada na premissa da relevância da leitura literária para a formação pessoal e social dos indivíduos, pois esta pesquisadora, enquanto estudante da escola e da universidade pública, atribui, grande parte das suas conquistas pessoais, educacionais e profissionais, à sua afeição pela leitura literária desenvolvida na adolescência. Essa paixão foi descoberta em um dia qualquer de férias escolares e, por anos, alimentada através do incentivo à leitura proporcionado pelo acesso a livros literários no ambiente escolar.

Diante disso, esta autora, hoje professora da rede pública, busca incentivar em seus alunos o interesse pela literatura, enquanto se esforça para cumprir com as exigências previstas no currículo escolar. Nesse sentido, vimos na argumentação apresentada que na escola o letramento literário passa por diversos desafios, evidenciados pelos resultados das avaliações externas de língua portuguesa e pelos dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. Considerando os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Curricular e Documento Curricular Referencial do Ceará) que destacam a importância de se despertar o gosto pela leitura, propomos em nosso trabalho práticas de fruição do texto literário mediadas pelo dispositivo do círculo de leitura.

Inspirando-nos nas propostas de letramento literário apresentadas por Cosson (2018; 2019; 2021) e no ciclo de leitura do MAIS PAIC (2015), estruturamos os círculos propostos em quatro etapas (motivação, fruição, conversação e registro). Estes círculos compõem um caderno didático com quatro módulos nos quais os alunos se deleitam com os contos, participam de conversação literária e refletem sobre a vivência proporcionada, para no último módulo assumirem um protagonismo mais pleno e mediar a leitura de contos selecionados por eles próprios.

Para ampliar as oportunidades de êxito dos círculos, dado o interesse pelo suspense, medo, terror, horror, sobrenatural observado em sala de aula, selecionamos contos de terror como o gênero a ser mediado e elaboramos um caderno didático para a promoção da leitura literária. Na proposta, o percurso se inicia com a leitura de contos de terror contemporâneos e avança para a apreciação de contos clássicos. No caderno, incentivamos práticas de leitura e escuta do gênero, facilitadas pela conversação sobre o texto e pela realização de registros de leitura apoiados nas Tradições Discursivas e nas Funções de Harvey Daniels.

Salientamos o caráter propositivo da nossa pesquisa e, portanto, do material didático que foi concebido com base em objetivos específicos voltados para estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura/escuta de contos de terror em alunos do 9º ano do

ensino fundamental, de modo a propiciar a formação de um leitor literário. Vale destacar que, à medida que nos aprofundamos no embasamento teórico, desenvolvemos o recurso educacional e refletimos sobre as propostas, concluímos que a formação do leitor literário é um processo contínuo e que a nossa contribuição representa apenas uma peça do quebra-cabeça em um processo mais amplo.

Nesse sentido, compreendemos que as questões de pesquisa foram respondidas e que as nossas contribuições para a formação do leitor literário foram válidas e necessárias, respeitando o contexto amplo do processo. Dessa forma, afirmamos que as práticas de leitura e conversação, aliadas às tradições discursivas e aos círculos de leitura, promoverão o desenvolvimento das habilidades e da compreensão do gênero terror, enquanto a reflexão histórica ajudará a identificar e explorar elementos cativantes do gênero.

Na reflexão sobre as propostas de mediação, observamos no primeiro objetivo que as práticas de leitura do caderno didático podem colaborar através da leitura, da escuta e da conversação para a aproximação dos alunos com o gênero, podendo despertar a curiosidade deles em relação a outros textos da mesma temática, pois cooperam para uma vivência literária que permite uma familiarização com o gênero, uma compreensão mais profunda das histórias, uma partilha mais rica de interpretações, entre outras possibilidades que podem fornecer uma base sólida para que os alunos desenvolvam habilidades de letramento que os auxiliem na sua formação literária.

Ao ponderar sobre o uso e as sugestões de mediação em círculos de leitura, segundo objetivo, avaliamos que os círculos promovem o engajamento, pois envolvem ativamente os alunos na fruição e na discussão dos contos, respectivamente, com o incentivo à leitura crítico-apreciativa e com o diálogo colaborativo, aumentando o interesse em literatura. Além disso, acreditamos que estimulam a autonomia, pois na proposta eles aprendem a elaborar perguntas, a expressar suas opiniões e a defender seus pontos de vista, habilidades de leitores autônomos; e ampliam o repertório literário, pois oportunizam o contato com textos de estilos e de autores diferentes, na prática promovida pelo professor, por eles e pelos colegas.

Defendemos que essas ações, aliadas à interação e à troca de ideias típicas dos círculos de leitura, podem tornar a experiência mais significativa e prazerosa, deduzimos que isso pode contribuir para uma atitude positiva em relação ao hábito de ler. Nesse sentido, reconhecemos que, além do nosso material, é necessário que o mediador esteja disposto a promover de forma rotineira, sistemática e planejada as práticas de leitura, sendo resiliente ao encontrar desafios próprios de uma turma de 9º ano, estando aberto a experimentar abordagens,

a adaptar-se e a não desistir; para superar as dificuldades, o docente precisa de criatividade, paciência, dedicação e persistência.

Em relação ao terceiro objetivo, no intuito de auxiliar a prática dos círculos: a conversação, a compreensão e a produção oral do gênero, recorreremos ao trabalho com a regularidade e a historicidade do conto de terror. Por isso, utilizamos a dimensão *temática*, *composicional* e *modos de dizer* das Tradições Discursivas na formulação de questões elaboradas pela pesquisadora, fundamentada em Longhin (2014), Mendes (2020), e Zavam, Dolz e Gomes (2022).

Nesse objetivo, refletimos que as Tradições Discursivas possibilitam a compreensão do contexto histórico, permitindo que o aluno perceba e aprecie as influências culturais, sociais e históricas que compõem o texto. Além disso, uma compreensão mais profunda da obra é alcançada pela percepção dos elementos característicos do gênero: linguagem, ambientação sombria, atmosfera de suspense, presença de elementos sobrenaturais, personagens assustadores e reviravoltas inesperadas. A observação dessas regularidades do gênero capacita o leitor a reconhecer, identificar e reproduzir ou produzir esses elementos quando necessário, essa prática facilita o envolvimento do aluno com o texto mediado, permitindo também a ampliação de perspectivas e a exploração de novas fontes de leitura.

Da mesma forma, entrar em contato com a historicidade do gênero colabora para que os discentes ampliem sua compreensão do gênero conto de terror, reconhecendo e comparando a presença do terror em outras expressões artísticas, e para que eles se sintam encorajados a pensar criticamente sobre os temas e os motivos do terror representados em diferentes contextos e suportes. Na nossa proposta, priorizamos, a partir das funções de Daniels (2002 *apud* Cosson, 2021), registros escritos a serem compartilhados oralmente, assim como a realização de atividades finais que se configuram como produções orais. De modo que, em consonância com o uso dos círculos de leitura, identificamos uma valorização da oralidade e da leitura literária pautada na escolha do campo artístico-literário e na exploração das práticas de linguagem (leitura, escuta e oralidade) da BNCC (2018).

Diante da reflexão sobre o alcance dos objetivos, é possível constatar que com a combinação dos três, por um lado, os alunos podem ser engajados a participar de práticas de letramento literário que colaborem para a sua formação leitora; e por outro, podem ser inspirados a criar suas próprias histórias de terror, pois as práticas de leitura, a realização dos círculos literários e a exploração das tradições discursivas podem propiciar o desenvolvimento das habilidades de escrita criativa pelas quais o discente pode expressar suas emoções, medos e imaginários através da produção oral e/ou escrita. Nessa perspectiva, ressaltamos que

priorizamos a leitura, a escuta e a oralidade, mas que o material pode ser enriquecido e ampliado para motivar uma proposta de produção textual escrita.

Esta pesquisa não pretende esgotar a temática ou cristalizar o tema estudado, contudo julgamos que ela apresenta um rico incentivo à formação leitora, porém, assim como o processo de formação literária, ela é apenas um ponto em um processo mais amplo e complexo que é o de desenvolver habilidades de leitura, de incentivar o gosto pela leitura e de contribuir para a formação do leitor literário. Durante o percurso de análise reflexiva do material didático, observamos algumas adequações necessárias, como a intervenção didática em dois momentos e a necessidade de se incluir uma avaliação do quarto módulo do caderno didático, essas e outras fortalecem a percepção de que o recurso é um material em constante desenvolvimento, que pode, e talvez precise em algumas situações, ser modificado, melhorado, expandido. Nesse contexto, é pertinente mencionar que o material colabora para que o professor exerça sua autonomia, pois o docente pode adequá-lo para as necessidades de cada sala de aula.

Em suma, considerando a complexidade de propiciar uma formação literária, não é nossa intenção encerrar o assunto dessa pesquisa, mas sim contribuir com um material didático e uma reflexão mais ampla sobre a leitura, a escuta e a produção oral de contos de terror na formação do leitor literário. Ao fazer uso dos círculos e dos contos de terror, buscamos, através da leitura, escuta e conversação, proporcionar uma vivência literária significativa, capaz de tornar os discentes cientes de si e da comunidade de leitores a qual pertencem e/ou a qual querem pertencer. Dessa forma, nosso trabalho não simboliza o fim das investigações, mas sim um ponto de partida para pesquisas futuras, que atendam a outros gêneros literários e a diversas propostas de formação leitora, no âmbito do letramento literário e das Tradições Discursivas.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. Ouvir nas entrelinhas. **O valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARLETTA, Luiza Mari; OLIVEIRA, Silvana. CONTOS FANTÁSTICOS: dos clássicos aos contemporâneos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED/PR, 2018. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_uepg_luizamaribarlettamalucelli.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BOLF, Alvana Maria. Foco na aprendizagem. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, n. 4, p. 11-11, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Retrato da Leitura no Brasil**. Instituto Pró-Livro/Ibope Inteligência. 5ª edição. 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-Brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em 10 jan. 2024.
- BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar. Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 437-462, 2014.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- CANDIDO, A. El derecho a la literatura. In: **Ensaio y comentarios**, Campinas: Editora da UNICAMP: São Paulo: Fondo de Cultura Económica de México, 1995.
- CARVALHO, José Ricardo. Estratégias de leitura do gênero conto de terror na abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: **Cadernos do CNLF**, vol. XXI, n. 3. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2017.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR. Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. MAIS PAIC. **Proposta MAIS PAIC - Ensino Fundamental II**. Portal MAIS PAIC. 2015.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará(DCRC)**. Governo do Estado do Ceará. 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em 17 de outubro de 2023.

CECCANTINI, João Luís Cardoso, Irrecusável convite. *In*: BAJOUR, Cecília. Ouvir nas entrelinhas. **O valor da escuta nas práticas de leitura**, 2012, p. 6-12.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

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

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

DALCANALLE, Lucieli. **A literatura de terror como incentivo à leitura de textos literários para pré-adolescentes**. Orientador: Sérgio Roberto Massagli. 2015. 14f. TCC (Graduação). Letras: Português e Espanhol (Licenciatura), Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, campus Realeza/PR. 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/311>. Acesso em: 17 jun. 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. *In*: Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 81-108, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em estudo**, v. 7, p. 39-49, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo et al. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto**. 11.ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

KABATEK, Johannes. **Tradições discursivas e mudança linguística**. *In*: Para a história do português brasileiro (Org). LOBO, Tania. [Et all]. Salvador: EDUFBA, p. 505-530, 2006.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16ª edição, Campinas, SP - Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista; DE SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães. Letramento literário em círculos de leitura na escola. **Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 14, n. 21, p. 427-441, 2015.

LONGHIN, Sanderléia Roberta. **Tradições discursivas**: conceito, história e aquisição São Paulo, Cortez, 2014.

MANGUEL, Alberto. **Contos de horror do século XIX**. Editora Companhia das Letras, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

MENDES, Renata Oliveira Henriques (2020). Processos sequenciais em editoriais: reflexões sobre a historicidade do gênero e da língua por meio de uma sequência didática (Dissertação de Mestrado). Universidade de Pernambuco, Recife.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PETIT. Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora. 34, 2009.

PETIT. Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

RATIER, Rodrigo. Oralidade: a fala que se ensina. **Nova Escola**. Edição 2008, 01 de setembro de 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/315/oralidade-a-fala-que-se-ensina>. Acesso em: 26 ago. 2021

SILVA, Daniely Moreira Coelho da. **Práticas de letramento literário em uma turma de 7º ano**. 2019. 152f. - Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza (CE), 2019.

SILVA, Mariana Rodrigues da. **Lendas urbanas no contexto das culturas híbridas**: um estudo da obra Sete Monstros Brasileiros de Bráulio Tavares. 2018.

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

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUZA, Vanessa Cardoso dos Santos; PAIVA, Natália de Souza. Análise da matriz de referência do Saeb de 2015 a 2019: reflexões curriculares em Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Semed/Manaus/Analysis of the Saeb reference matrix from 2015 to 2019: curricular reflections in portuguese language from 6TH to 9th grade of elementary school OF Semed/Manaus. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 8, p. 76595-76612, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução a literatura fantástica**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. (trans. C. Meira). São Paulo: Difel, 2009.

VASCONCELOS, Tarcia Teixeira de. **O uso do conto fantástico como estratégia de letramento literário**. Orientador: José Leite de Oliveira Junior. 2021. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

TAVARES, Braulio. **Sete monstros Brasileiros**. Rio de Janeiro: Casa dos mundos, 2018.

ZAVAM, Aurea; DOLZ, Joaquim; GOMES, Valéria. A historicidade no ensino de gêneros de texto: um projeto de internacionalização da pesquisa em Língua Portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 44, p. e62442, 2022.

ANEXO B – PROPOSTA MAIS PAIC – ENSINO FUNDAMENTAL II



Proposta MAIS PAIC - Ensino Fundamental II

1. Apresentação

O Mais PAIC (Programa de Aprendizagem na Idade Certa) é uma resposta da SEDUC à necessidade de fortalecer a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental II (EFII), afirmando-se como política de continuidade do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC, cujo objetivo é alfabetizar os estudantes das escolas públicas do Ceará, até os sete anos de idade, e formar leitores fluentes.

Segundo dados do INEP, os resultados da rede pública Ceará estão melhorando progressivamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: partiram de um IDEB de 3,5, em 2007, para 5,7 em 2015, ultrapassando a média da rede pública nacional, de 5,3. O Estado também já superou a meta de 2021 para o Ceará, que é 5,1. A elevação nos resultados, pelo que evidências apontam¹, deve-se fortemente ao PAIC.

Essa grande melhoria nos indicadores do Ensino Fundamental I (EFI) do Estado sugere a necessidade de ampliação de uma política de cooperação similar para o Fundamental II, cujo IDEB, em 2013, foi de 4,1, ultrapassando a média nacional, mas ainda muito baixa. Nessa mesma etapa, cerca de 75% dos estudantes cearenses na rede pública estão entre os níveis Muito Crítico e Crítico em Matemática e, aproximadamente, 60% em Português². Importante também observar que, de acordo como Censo Escolar, as redes municipais detêm mais de 90% do Fundamental II da rede pública do Ceará, ou seja, a etapa é praticamente municipalizada e justifica a criação de uma política de colaboração aos moldes do que foi feito no EFI.

O Mais PAIC tem como uma das ações mais importantes o apoio à formação de professores do EFII, além de fomentar a constituição de políticas para este segmento, com orientações de acompanhamento, mecanismos de reconhecimento e incentivo. Para isso, o programa constitui-se dos seguintes eixos: Formação de Professores e Coordenadores Pedagógicos; Gestão Municipal; Avaliação Externa; e Literatura e Formação do Leitor.

¹ Carnoy, M., Costa, L., (2014). The Effectiveness of an Early Grades Literacy Intervention on the Cognitive Achievement of Brazilian Students.

² Dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

2. Os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e seus desafios

Dada a situação do Ensino Fundamental II e a necessidade de promover a formação dos docentes que atuam nessa etapa de ensino, é importante caracterizar esse professor, que atua em uma estrutura de ensino diferente do Fundamental I³: lecionam em áreas específicas, são lotados por hora aula, geralmente ensinam em todos os anos (do sexto ao nono ano) e, muitas vezes, em mais de uma escola.

Uma das características que se destaca para esse grupo é a necessidade de realizar planejamentos para as diversas turmas que estão sob sua responsabilidade.

Em um estudo sobre as dificuldades do professor de Matemática, Rezende e Mesquita (2013) narram que os professores possuem, em sua maioria, curso de graduação, embora sejam identificadas falhas em sua formação inicial; associa que a dificuldade na aprendizagem da disciplina é devido à dificuldade na interpretação de textos e à falta de base dos estudantes, embora reconheçam que esta dificuldade não está centrada só no estudante, mas também no professor e no processo educacional vigente, evidenciando necessidade de formação continuada desse professor.

A Fundação Victor Civita, em seu estudo “Anos Finais do Ensino Fundamental: Aproximando-se da Configuração Atual”, menciona a ruptura entre o Fundamental I e II, sem políticas de transição para organizar esta fase: os anos finais estão esquecidos e comprimidos entre a primeira fase do fundamental e o Médio. É uma fase que também os professores possuem certa dificuldade de controle da turma, que está entrando na adolescência, tem mais autonomia e interesses outros que desviam a atenção de conteúdos segmentados e mais complexos do que os abordados no Fundamental I.

Com relação ao perfil do professor, dados da Revista Contextual do SPAECE 2014 revelam que 61% dos professores do Fundamental II são do gênero feminino, quase todos com ensino superior completo, dos quais mais de 50% são oriundos de universidade pública. Desses docentes, 98% estudaram em ensino presencial, sendo que um quinto leciona em outras áreas que não a de sua formação e 70% possuem especialização, na qual 30% em outra área que não educação. Também a maior parte dos respondentes tem vínculo como professor efetivo.

Quando perguntados sobre suas necessidades formativas, metade acha necessário curso para lidar com indisciplina discente; 40% - necessidade formação em gestão do tempo pedagógico; 58% em formação continuada em TIC; 70% em atendimento educacional especializado; 55% em avaliação da aprendizagem; 60% em uso pedagógico das avaliações em larga escala e 56% em área

3 Análise feita a partir dos dados do Censo Escolar de 2014

relacionada a projetos. É importante destacar que apesar de apenas 40% citarem a necessidade de formação em gestão do tempo pedagógico, nas redes municipais de educação do Ceará, segundo dados da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS) em 2013, apenas 72,3% do tempo em uma turma é utilizado para aprendizagem de fato. O restante do tempo, 28,4%, é dedicado para manutenção da ordem em sala de aula e tarefas administrativas.

Neste cenário, na maioria das escolas cearenses encontramos coordenadores pedagógicos com dificuldade de exercer seu papel. Sem foco de atuação, ele se divide em atender as diversas demandas do cotidiano da escola: apartar brigas, apaziguar ânimos de professores e pais e organizar festas, detendo-se em aspectos extrínsecos ao desenvolvimento do ensino aprendizagem. Torna-se, assim, distante do seu papel de animador, facilitador e instigador das práticas pedagógicas nas escolas.

É desse coordenador a importante função de contribuir com a formação continuada do professor, acompanhá-lo e apoiá-lo em seu trabalho. Por isso é muito importante não deixá-lo à margem dos processos formativos dos professores, pois reforçaria o atual distanciamento do seu papel essencial – liderança pedagógica na escola.

3. Alguns dados importantes sobre o Ensino Fundamental II no Ceará

No intuito de fazer uma reflexão sobre o conjunto de estudantes no segmento de ensino do Fundamental II, representados pela seriação de 6º ao 9º anos, são apresentadas algumas análises baseadas nos dados da revista do SPAECE de 2014, que tiveram como instrumento de pesquisa o questionário socioeconômico realizado com 104.832 estudantes, de um total de 128.575 estudantes matriculados no 9º ano. Observa-se que existe aproximadamente 470.000 estudantes matriculados na rede pública no Ensino Fundamental II, com 92% da matrícula pertencente à rede municipal e 8% à estadual.

Os discentes que responderam à pesquisa informaram o grau de escolaridade das famílias, afirmando que o total de pais que concluíram o ensino médio era de aproximadamente 19% na rede estadual e 10% na municipal, sendo que mais de 30% sequer sabia a escolaridade dos pais.

Outra questão tratada neste documento refere-se ao acesso aos serviços públicos nos domicílios dos estudantes. Observamos que 91% destes possuem energia elétrica e verificamos que 96,1% dos estudantes contam com abastecimento de água, enquanto ao serviço de coleta de lixo este número chega a 87,9%. . Um outro ponto tratado, foi a acessibilidade a ruas asfaltadas, indicando que 78,7% dos discentes possuem este acesso. No 9º ano da rede municipal 76,5% dos estudantes tem

suas famílias cadastradas no Programa Bolsa Família, o que é um indicativo de que grande parte das famílias encontra-se em situação de pobreza ou extrema pobreza.

No que se refere aos bens de consumo, 78,7% dos estudantes têm dois ou mais aparelhos de celular nos bens domiciliares, 56% dos estudantes afirmam ter mais de um televisor e 47,9% dos estudantes tem acesso à internet. Neste universo da utilização da internet, ressaltamos algumas especificidades relatadas na revista do SPAECE em 2014:

“Para o 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual, o percentual de estudantes que utilizam a internet menos de uma hora por dia, 14,9%, é bem menor em relação as etapas anteriores. Já o percentual de estudantes que utilizam a internet mais horas por dia aumenta: os que utilizam entre uma e duas horas somam 16,5% e os que utilizam por mais de quatro horas diárias somam 25,1%. O número de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal que utiliza a internet mais de quatro horas por dia soma 15,9%, dos que utilizam uma hora por dia soma 16,1% e dos que não souberam responder 22,1%”.(SEDUC, 2014,p.20)

Vale ressaltar, que dentro desta temática no 9º ano, apenas 14,9% de estudantes participam de orientação para melhor utilizar a internet como ferramenta educativa, isto é, já participaram de atividades nos Laboratórios de Informática em suas escolas, o que indica ausência de condições de infraestrutura ou ociosidade dos espaços.

Ainda foram consultados quanto ao número de livros que possuem, revelando que cerca de 53% dos estudantes de 9º ano têm até 20 livros em casa. Os pais destes estudantes, possuem pouco hábito da leitura: segundo a pesquisa, 36,9% dos estudantes da rede estadual percebem que seus pais leem e somente 23% destes incentivam seus filhos para este hábito. A preferência de 43% de nossos estudantes é a leitura de revistas e variedades.

Em 2014, segundo o Censo Escolar, o governo do Estado do Ceará detinha 40.012 matrículas entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental, com maior contingente entre o 8º e 9º anos. Das matrículas estaduais no Ensino Fundamental II, 31.153, ou 77,8% são no município de Fortaleza. Já nas redes municipais, o número de estudantes matriculados na última etapa do Ensino Fundamental chega a 439.617. Os dados refletem o alto grau de municipalização do ensino fundamental: cerca de 99% nos Anos Iniciais e 91,65% nos Anos Finais.

No quadro abaixo será apresentado o quantitativo de professores lotados por ano de escolaridade, observando que há pouco mais de 15 mil professores em todo o Ensino Fundamental II, sendo cerca de 8 mil na área de Linguagens e Códigos e 5 mil na área de Matemática.

Tabela 1 - Docentes de Língua Portuguesa e Matemática no EF II por rede administrativa no Ceará - 2014

REDE	Docentes 6º ao 9º Ano		
	Língua Portuguesa	Matemática	Total
Estadual	861	805	1.666
Municipal	8.107	5.415	13.522

Fonte: SEDUC/Coave/Ceged/Educacenso 2015.

Uma fragilidade desses dados é que os professores costumam atuar em diversos anos, o que dificulta a localização dos mesmos por ano ou por etapa de ensino, portanto, deve-se usar essa informação como um indicativo aproximado e não em seu número absoluto.

Para melhor entender as características do Ensino Fundamental II no Ceará, cabe analisar melhor alguns indicadores de fluxo escolar, a começar pela aprovação.

A taxa de aprovação é o percentual de estudantes da matrícula total que, ao final do ano letivo, concluíram, com sucesso, determinada série, apresentando os requisitos mínimos, previstos em lei, de aproveitamento e frequência para cursar, no ano seguinte, a série imediatamente posterior.

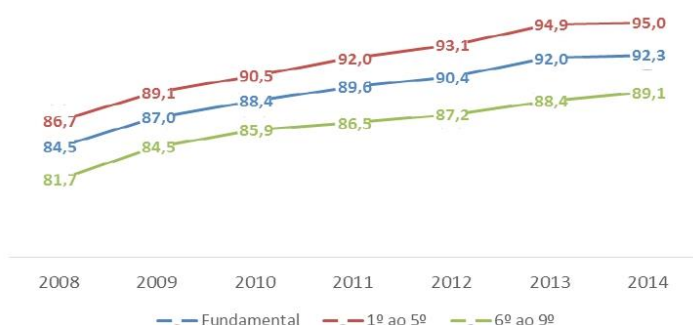
É interessante perceber que as taxas de aprovação do Ensino Fundamental II, disponibilizadas pelo Censo 2014, mostram que a taxa de aprovação geral é crescente a cada ano desse nível de ensino, conforme a tabela 2.

Tabela 2 - Taxas de Aprovação no EF II por rede administrativa no Ceará - 2014

Rede	Aprovação no 6º Ano	Aprovação no 7º Ano	Aprovação no 8º Ano	Aprovação no 9º Ano	Aprovação - Anos Finais (6º ao 9º Ano)
Total	86,1	88,5	89,7	92,8	89,1
Público	84,3	87,1	88,6	92,3	87,9
Particular	95,2	95,2	94,8	95,4	95,1
Municipal	84,4	87,4	89,3	93,7	88,2
Federal	95,7	97,1	94,0	88,0	93,2
Estadual	81,9	83,6	83,7	85,6	84,3

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI

É importante observar que a taxa é menor no sexto e sétimo anos, podendo indicar dificuldades na transição da primeira para a segunda etapa do Ensino Fundamental. De 2008 a 2014 observamos uma crescente aprovação em todos os níveis ensino da Educação Básica brasileira na rede pública. Essa melhoria pode estar trazendo resultados positivos para o IDEB, uma vez que o indicador utiliza o fluxo como uma das variáveis. Pelos dados apresentados no Gráfico 1, o Ensino Fundamental II mantém uma taxa de aprovação consideravelmente menor que a do Fundamental I.

Gráfico 1 - Taxas de aprovação no Ensino Fundamental do Ceará

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI

Quanto à taxa de reprovação, o que se registra no Censo é um decréscimo, do 6º ao 9º, seguindo o movimento de melhoria de fluxo apresentado na aprovação. Nota-se que a maior taxa de reprovação é no 6º ano, o que pode evidenciar problemas de adaptação na segunda etapa do Ensino Fundamental.

A taxa de reprovação é o percentual de estudantes que, numa dada série, ao final do ano letivo, não apresentam os requisitos mínimos para serem promovidos à série posterior.

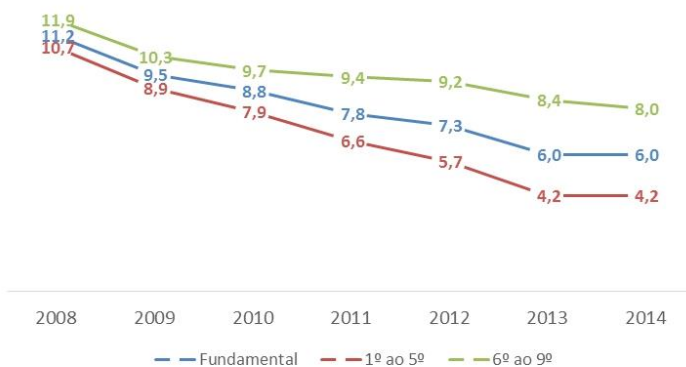
Tabela 3 - Taxas de Reprovação no EF II por rede administrativa no Ceará - 2014

Rede	Reprovação no 6º Ano	Reprovação no 7º Ano	Reprovação no 8º Ano	Reprovação no 9º Ano	Reprovação - Anos Finais (6º ao 9º Ano)
Total	11,0	8,6	7,2	4,3	8,0
Público	12,3	9,5	7,7	4,3	8,7
Particular	4,4	4,5	4,8	4,3	4,5
Municipal	12,3	9,3	7,3	3,5	8,6
Federal	4,3	2,9	6,0	12,0	6,8
Estadual	12,7	10,8	10,3	8,0	9,7

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI

Apesar do decréscimo constante da taxa de reprovação, de 2008 a 2014, o percentual do 6º ao 9º ano ainda é quase o dobro dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como pode ser visto no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Taxas de reprovação no Ensino Fundamental do Ceará



Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI.

Por fim, para concluir a análise descritiva do fluxo escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é importante observar o comportamento da taxa de abandono. Essa taxa se traduz no percentual de estudantes da matrícula total que, numa dada série, deixam de frequentar a escola durante o ano letivo.

Junto à aprovação e reprovação, a taxa de abandono compõe os indicadores de fluxo e apresentam comportamentos complementares, uma vez que um estudante matriculado só pode, ao fim de um ano letivo, ser aprovado, reprovado ou abandonar a escola.

Tabela 4 - Taxas de Abandono no EF II por rede administrativa no Ceará - 2014

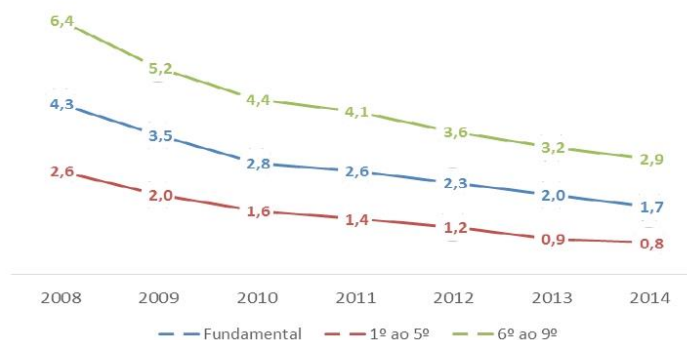
Rede	Abandono no 6º Ano	Abandono no 7º Ano	Abandono no 8º Ano	Abandono no 9º Ano	Abandono - Anos Finais (6º ao 9º Ano)
Total	2,9	2,9	3,1	2,9	2,9
Público	3,4	3,4	3,7	3,4	3,4
Particular	0,4	0,3	0,4	0,3	0,4
Municipal	3,3	3,3	3,4	2,8	3,2
Federal	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Estadual	5,4	5,6	6,0	6,4	6,0

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI.

Conforme a tabela 4, é possível notar que o abandono apresenta pouca variação ao longo do EFII, não evidenciando problemas específicos em algum ano da etapa.

Em 2014, a taxa total de abandono foi de 2,9 e de 3,2 na rede municipal, sendo que o abandono nos municípios é quase metade do que o da rede estadual.

Gráfico 3 - Taxas de abandono no Ensino Fundamental do Ceará



Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI

O decréscimo registrado, de 2008 a 2014, é considerável, caindo de 6,4% para 2,9% nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme o gráfico abaixo. Apesar disso, o abandono no EFII ainda é muito maior do que o dos Anos Iniciais, o que sugere a necessidade de se olhar com mais atenção para a etapa final.

Já em relação ao IDEB nos Anos Finais, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o indicador passou de 3,6 em 2009 para 4,1 em 2013, aumentando 13,9% no período.

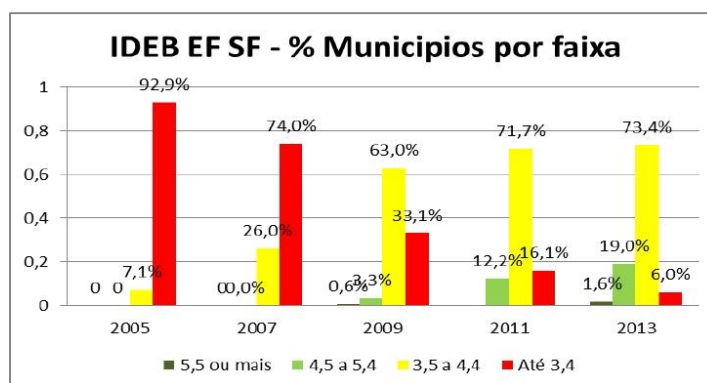
Gráfico 4 - IDEB do Ensino Fundamental na Rede Pública do Ceará



Fonte: MEC/INEP.

Esse aumento distribui-se de forma heterogênea entre os municípios, conforme pode-se ver no Gráfico 5, porém recentemente apresenta uma tendência de concentração nos melhores níveis. Importante destacar que o avanço na proficiência é menor, de 7,5%, subindo de 4,37 em 2009 para 4,7 em 2013. Ou seja, parte relevante da melhoria se deu pela melhoria do fluxo escolar.

Gráfico 5 - Distribuição dos Municípios por faixa de desempenho no IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Ceará



Fonte: MEC / Inep.

Por fim, podemos notar que de 2008 a 2014 o aprendizado e aprovação aumentaram, enquanto a reprovação e abandono diminuíram. É importante analisar quanto cada uma das variáveis alterou-se, para entender melhor qual a composição da melhoria do IDEB⁴ no período. Entre 2009 e 2013 houve melhoria de 13,9%, no indicador composto pelas seguintes variáveis: 1. melhoria de aprendizado de 7,5%; 2. queda da reprovação de -10,9%; e 3. queda do abandono de -28,0%. Apesar da diminuição da reprovação e do abandono ser uma conquista, tais números evidenciam uma evolução consideravelmente menor da aprendizagem em relação aos indicadores de fluxo.

Outro desafio a ser vencido é o da distorção idade/série. Esse indicador é composto pelo percentual de estudantes, em cada série, com idade superior à idade recomendada para aquela série, considerando-se, no sistema educacional brasileiro, a idade de 7 anos como a recomendada para o ingresso no Ensino Fundamental de oito anos, de 6 anos no caso do Ensino Fundamental de nove anos e a de 15 anos para o ingresso no Ensino Médio.

A distorção idade/série é a proporção de estudantes com mais de dois anos de atraso escolar, a mesma ocorre quando o educando reprova e/ou abandona os estudos por dois anos ou mais, ocorrendo assim a repetência de uma mesma série.

Tabela 5- Taxas de Distorção Idade/série no EFII do Ceará 2014

Rede	6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano		
	Matrícula			Matrícula			Matrícula			Matrícula		
	Total	Distorção		Total	Distorção		Total	Distorção		Total	Distorção	
		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%
Estadual	3.296	1.309	39,7	11.079	4.512	40,7	14.453	5.408	37,4	19.099	6.339	33,2
Federal	94	16	17	106	15	14,1	135	22	16,3	143	16	11,2

4 O Ideb é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP.

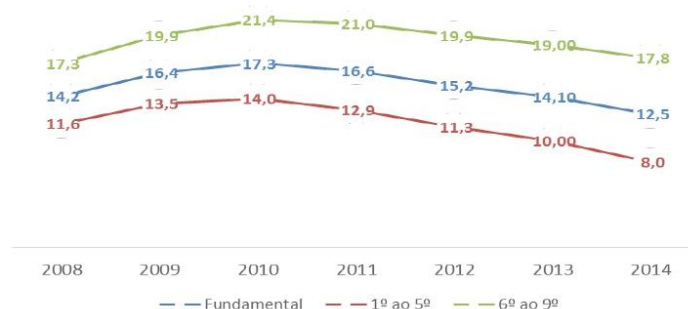
Municipal	133.095	43.508	32,7	119.149	37.102	31,1	104.932	30.360	28,9	89.320	23.202	26
Privada	27.487	2.704	9,8	25.641	2.516	9,8	23.931	2.382	9,9	21.856	1.850	8,4
Total	163.972	47.537	29	155.975	44.145	28,3	143.451	38.172	26,6	130.418	31.407	24

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI.

O prejuízo no desenvolvimento cognitivo de um estudante em distorção é grande, haja vista o desempenho acadêmico nas avaliações externas, que apontam maior lacuna no aprendizado deste grupo.

Pelo Gráfico 6, observa-se que o percentual de distorção no EFII é mais que o dobro do EFI, indicando grande necessidade de um tratamento especial para essa etapa.

Gráfico 6 - Taxas de distorção idade/série no Ensino Fundamental do Ceará



Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI.

Apesar dos indicadores de abandono e reprovação mostrarem uma melhora considerável ao longo dos últimos anos, uma das dimensões relacionadas à permanência não está contemplada nos dados, que é a evasão escolar. Esta consiste dos estudantes que estavam matriculados em determinado ano e não voltam a se matricular no ano seguinte.

Esse é um indicador complexo de ser calculado, principalmente devido a mudanças de escola dentro de um município e aos fluxos migratórios, mas seu efeito pode ser observado através da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD). Segundo a pesquisa, o número de crianças de 4 a 17 anos fora da escola em 2014 no Ceará é de 116 mil. Desses, 72% têm entre 15 e 17 anos, totalizando cerca de 84 mil.

É comum que se pense que esses jovens estão saindo no Ensino Médio, já que o abandono é maior nessa etapa de ensino e a grande parte desses jovens tem de 15 a 17 anos, porém os indicadores mostram o contrário: 34% dos jovens de 15 a 17 anos que não estudam evadiram da escola na transição para ou durante o 2º ciclo do Ensino Fundamental, 28% evadiram na transição para o ensino médio e apenas 11% evadiram durante o Ensino Médio. Além disso, existe forte

desigualdade na nos indicadores de permanência entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres: Cerca de 63% dos jovens de 19 a 24 anos concluem a educação básica, porém quando observamos esse dado de conclusão no no quintil mais pobre da população, esse número é de apenas 46%, sendo que no mais rico é de 92%, uma discrepância enorme.

4. O Mais PAIC no Ensino Fundamental II

Dados os desafios mencionados acima, justifica-se a criação do Mais PAIC, de forma a cooperar com os municípios no Ensino Fundamental II, contribuindo com materiais, orientação e formação a seus gestores, coordenadores e professores.

4.1. Desenho institucional

Para gerir o programa, a SEDUC criou área específica na Coordenadoria de Cooperação com Municípios (COPEM), com profissionais dedicados a pensar a etapa final do Ensino Fundamental. Sabendo que é necessário agregar especialistas diferenciados para os desafios de cada temática, o arranjo prevê a contratação de consultoria especializada em Português e Matemática para o Fundamental II. Tais especialistas são responsáveis por estruturar o desenho do curso a ser ofertado, com duração de um ano e meio.

O curso deverá contar com apoio de materiais pedagógicos impressos e em formato digital. Para apoiar os professores formadores e dos municípios, a SEDUC disponibilizará um portal com todo o conteúdo das formações disponível online. Os materiais pedagógicos deverão versar sobre a temática do curso e sobre orientações didáticas para sala de aula e organização da docência na escola.

É de responsabilidades da equipe da secretaria a estruturação e acompanhamento do programa, garantindo a disponibilidade de materiais, o bom arranjo do modelo logístico para as formações e a orientação dos profissionais especialistas em cada temática que abordará o Mais PAIC, de forma a garantir o cumprimento de seus objetivos.

4.2. Objetivo geral

- Apoiar os municípios na melhoria das práticas de gestão municipal, planejamento e acompanhamento pedagógico;
- Elevar a porcentagem de estudantes do 6º ao 9º ano no nível adequado de aprendizagem;

- Estimular a prática da leitura e formar leitores fluentes, aumentando o número de livros lidos por ano letivo;
- Reduzir o abandono, distorção idade/série e evasão no Ensino Fundamental II, aumentando a porcentagem de jovens que concluem a etapa na idade adequada.

4.3. Metas do Mais PAIC no Ensino Fundamental II para 2018

- 1) Adesão de 100% dos municípios ao Mais PAIC;
- 2) Alcançar IDEB na rede pública de 5,0 em 2017
- 3) Alcançar os seguintes resultados nos níveis de desempenho do SPAECE:
 - a) Pelo menos 25% dos estudantes no nível adequado e no máximo 44% nos níveis crítico e muito crítico em Língua Portuguesa
 - b) Pelo menos 16% dos estudantes no nível adequado e no máximo 64% nos níveis crítico e muito crítico em Matemática
- 4) Reduzir o abandono a 2,5%
- 5) Reduzir a distorção idade/série a 25%
- 6) Elevar para 85% a porcentagem de jovens que concluem o ensino fundamental aos 16 anos

5. Formação de professores e coordenadores pedagógicos

Como eixo estruturante do Mais PAIC no Ensino Fundamental II, está a formação continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos. Existe vasta literatura nacional e internacional que aponta para a necessidade de se formarem bons professores, como o trabalho de Chetty, Friedman e Rockoff (2011), que apontam que os impactos de um bom professor ao longo de toda a vida das pessoas.

Em relação à formação de docentes, há consenso entre os especialistas em educação que é papel fundamental das secretarias aproximar os programas de capacitação da realidade escolar, montando os conteúdos com base nas demandas que afetam a prática docente.

Portanto, no intuito de aproximar a formação de professores e coordenadores e tangibilizar a proposta formativa, sugerem-se os objetivos específicos listados abaixo.

5.1. Objetivos específicos da formação de professores e coordenadores

- Compreender o perfil dos estudantes, principalmente nas transições do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II (5º para o 6º ano) e do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio (9º ano para o 1º ano);
- Oferecer conteúdo que apoie o professor a lidar com a fase específica de desenvolvimento

dos estudantes nessa faixa etária.

- Ampliar o conhecimento dos professores nos conteúdos específicos para o Fundamental II em Português e Matemática;
- Ampliar o conhecimento e propor rotinas de trabalho para o coordenador pedagógico nas áreas de Português e Matemática;
- Elucidar as competências esperadas para os estudantes e prover noções sobre avaliações em larga escala, tais como a matriz de descritores, o significado dos seus resultados e como é possível usá-los para fazer intervenções pedagógicas;
- Ajudar os professores a organizar seu planejamento e a gestão da sala de aula, tomando as atividades mais interessantes para os estudantes;
- Desenvolver metodologias de suporte para que o coordenador pedagógico apoie os professores em seu planejamento e nas metodologias de ensino.

5.2. Programa da formação

Tendo em vista a necessidade de aproximar os programas de formação continuada do cotidiano escolar e de lapidar o conhecimento dos docentes nas suas áreas específicas, o programa será realizado com os professores de Português e Matemática, aprofundando os conteúdos específicos e abordando as principais temáticas transversais que permeiam a prática diária. Da mesma forma, os Coordenadores Pedagógicos têm um papel estruturante e terão essas temáticas como principal objeto de sua formação, além de um enfoque no suporte à docência e seu papel como articulador e animador da vida escolar.

Para o(a) professor(a) de Português

- Conteúdo de português de sexto ao nono ano desenvolvido de forma reflexiva e com alternativas de aplicação em sala de aula para torná-las mais interessantes, significativas e atrativas;
- Curso sobre avaliação e intervenção pedagógica, com aprofundamento em Língua Portuguesa;
- Formação de leitores (clube de leitura, cantinhos de leitura e outras estratégias);
- Perfil, identidade e desenvolvimento da criança e do adolescente;
- Planejamento, organização e gestão da sala de aula;

Carga horária: 80 horas anuais, das quais 16 horas antes da semana pedagógica e 64 distribuídas ao longo do ano.

Para o(a) professor(a) de Matemática

- Conteúdo de matemática de sexto ao nono ano desenvolvido de forma reflexiva e com alternativas de aplicação em sala de aula para torná-las mais interessantes, significativas e atrativas;
- Curso sobre avaliação e intervenção pedagógica, com aprofundamento em Matemática;
- Perfil, identidade e desenvolvimento da criança e do adolescente;
- Como construir Kits de sucata ou de forma caseira para a sala de aula com o objetivo de trabalhar matemática;
- Planejamento, organização e gestão da sala de aula;

Carga horária: 80 horas anuais, das quais 16 horas antes da semana pedagógica e 64 distribuídas ao longo do ano.

Para o(a) Coordenador(a) pedagógico(a)

- Conteúdo de matemática e português de sexto ao nono ano trabalhado com os professores;
- Como constituir e articular clubes de leitura;
- Acompanhamento e apoio ao professor para implementar melhorias em sala de aula e incrementar a prática docente;
- Curso sobre avaliação, voltado para o acompanhamento dos resultados da escola e sua utilização para planejamento da intervenção pedagógica;
- Perfil, identidade e desenvolvimento da criança e do adolescente;
- Planejamento, organização e gestão da sala de aula;
- Relação família escola e sociedade.

Carga horária: 80 horas anuais, das quais 32 horas antes da semana pedagógica e 48 distribuídas ao longo do ano.

6. Eixo da gestão municipal

Com o avanço dos indicadores do Fundamental I e a consolidação da alfabetização, é importante avançar com um olhar mais atencioso para o Fundamental II. Devido aos poucos recursos e escassez de capital humano nas redes municipais, é essencial que o município defina suas políticas prioritárias e qualifique a gestão da sua rede. Essa é uma decisão da gestão, que precisa alocar recursos e pessoas para enfrentar os desafios evidenciados pelos indicadores.

Cabe ao governo estadual, tendo maior acesso a capital técnico e capacidade de articulação e mobilização, apoiar tecnicamente os municípios nesse processo de fortalecimento da gestão municipal e incentivar e disseminar as boas práticas promovidas entre eles. Apenas o processo de

formação continuada, desvinculado desta ênfase no fortalecimento de sua administração, não tem a força necessária para empreender as mudanças ensejadas.

Os objetivos específicos do eixo de gestão municipal têm o desafio de responder à necessidade de localizar e incentivar as boas práticas da rede municipal, além de colocarem a COPEM como referência no apoio e fortalecimento dos municípios.

6.1. Objetivos específicos para o eixo de gestão municipal

- Difundir uma cultura de gestão municipal voltada para a aprendizagem dos estudantes, observando o cumprimento e a qualidade do tempo pedagógico, a organização do mapa curricular, o controle da frequência de estudantes e professores, o acompanhamento às escolas e o cumprimento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos;
- Fortalecer o gerenciamento dos sistemas municipais de ensino, a partir da formação das suas equipes técnicas;
- Articular as assistências técnicas e repasses de recursos dos projetos federais, com ênfase no fortalecimento da gestão e infraestrutura municipal;
- Incentivar a melhoria na educação e disseminação das boas práticas da gestão municipal através da definição de uma política de premiação de municípios que considere os indicadores de aprendizagem e rendimento dos estudantes;
- Sistematizar publicação com registros de experiências de seleção de diretores, com análise e comentários acerca dos modelos implantados;
- Registrar experiências municipais em políticas de valorização do magistério, com ênfase no desempenho docente e na aprendizagem dos estudantes e apoiar os municípios na elaboração e gestão dos seus planos de cargos e remuneração;
- Elaborar publicação acerca de ideias criativas para ambientar áreas externas e internas da escola, como forma de estimular o desenvolvimento estético das redes municipais e favorecer um clima escolar positivo;
- Articular parcerias para oferecer aos municípios formação e consultoria em projetos complementares para fortalecer o Ensino Fundamental II;
- Fortalecer as CREDE e prover insumos na área de avaliação e gestão municipal, de forma a organizar pauta de assessoramento aos municípios para o fortalecimento e estruturação das políticas municipais.

6.2. Programa da gestão municipal

Frente aos desafios das redes municipais em aprimorar a gestão de suas redes, cabe estruturar um programa que trabalhe a formação das equipes, assistência técnica em temas estruturantes das rotinas de gestão, apoio e articulação em relação aos projetos e recursos federais e, por fim, produção de material que os auxilie e oriente no dia-a-dia e na consolidação de uma gestão voltada ao aprendizado dos estudantes.

Cultura de gestão municipal voltada para o aprendizado dos estudantes

- Ofertar os sistemas SIGE e SAAP e oferecer formação para utilização dos mesmos, voltada ao acompanhamento dos estudantes, sua frequência e resultados de aprendizagem;
- Elaboração de uma rotina de acompanhamento da gestão municipal, tendo a CREDE como principal ator para a qualificação da gestão municipal.

Fortalecimento das equipes e assistências técnicas aos gestores e técnicos

- Assistência técnica para o monitoramento dos Planos Municipais de Educação;
- Assistência técnica para a adequação e gestão dos Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais da educação;
- Assessoria aos municípios com os programas de repasse do governo federal;
- Formação das equipes técnicas das SME voltada à gestão pedagógica da rede.

Produção de material para temas estruturantes na gestão municipal

- Produção de material para auxiliar os dirigentes no processo de seleção e avaliação de gestores escolares;
- Elaboração de notas técnicas e publicações sobre a importância do tempo pedagógico e a gestão pedagógica das escolas;
- Elaboração de material para melhorar o espaço das escolas, focado na melhoria do clima escolar e um ambiente rico em aprendizagem.

Incentivo à melhoria da educação e disseminação das boas práticas

- Elaboração e disseminação de estudos de boas práticas e referência na gestão da educação no estado do Ceará;
- Criação do Prêmio de Gestão Municipal, com o intuito de identificar e valorizar boas práticas na gestão municipal que levaram a ganhos de aprendizagem;
- Expansão dos critérios de premiação do Escola Nota 10 para contemplar as escolas e alunos do Ensino Fundamental II;

- Expansão dos critérios de repasse do ICMS para contemplar o Ensino Fundamental II no IQE.

Articulação de parcerias para fortalecer o Ensino Fundamental II

- Apoiar os municípios interessados, articulando junto às instituições parceiras, formação e materiais nos seguintes projetos:
 - Aprendizagem Cooperativa
 - Comunidades de Aprendizagem
 - Escolas de Tempo Integral
- Disponibilizar materiais e articular a formação das equipes técnicas dos municípios interessados nos seguintes programas:
 - Programa Professor Diretor de Turma;
 - Programa Luz do Saber.

7. Eixo de Avaliação Externa

A ampliação das ações do Eixo de Avaliação Externa do Programa Aprendizagem na Idade Certa cumpre o propósito de realizar o diagnóstico da aprendizagem em língua portuguesa e matemática dos estudantes do ensino fundamental II para subsidiar o planejamento das intervenções pedagógicas pelos municípios e escolas.

A ampliação do PAIC para Mais PAIC implicará na proposição de Provas de Língua Portuguesa e Matemática para o Fundamental II. Para isso, torna-se imprescindível o estabelecimento de parcerias com instituições e profissionais com conhecimentos tecnicamente especializados na área da avaliação, de forma a assegurar os princípios universais da “exatidão” e “viabilidade” em sua implementação, mediante a transferência de tecnologia neste campo.

7.1. Objetivos específicos para o Eixo de Avaliação Externa

- Difundir uma cultura de avaliação educacional do Fundamental II, em todos os municípios cearenses, de tal forma que tenhamos equipes das CREDE e das SME conscientes dos seguintes pontos: (1) importância de avaliar o processo de aprendizagem de seus estudantes; (2) responsabilidade de conduzir o processo de avaliação de forma apropriada e responsável; (3) necessidade de utilizar os resultados das avaliações de forma apropriada e ética, sempre visando à promoção de mudanças no processo de ensino e aprendizagem;
 - Desenvolver um protocolo de avaliação para os estudantes matriculados nas séries

finais do Ensino Fundamental para disponibilizar aos municípios;

- Preparar os técnicos das CREDE para capacitar o corpo técnico-pedagógico das Secretarias Municipais de Educação (SME) na área de avaliação educacional, de tal forma que as equipes das SME desenvolvam autonomia e competência técnica tanto para avaliar a aprendizagem de seus estudantes quanto para utilizar, de forma apropriada, os resultados obtidos através das avaliações;
- Preparar os técnicos das CREDE para acompanhar as atividades de avaliação realizadas pelo corpo técnico-pedagógico das Secretarias Municipais de Educação (SME);
- Analisar os resultados obtidos nas avaliações de aprendizagem dos estudantes através da Teoria Clássica dos Testes (TCT) e produzir relatórios técnicos contendo os resultados dessas análises;
- Realizar pesquisas científicas, utilizando as informações coletadas nas diversas atividades de avaliação realizadas pelo Mais PAIC, que auxiliem os gestores municipais a compreender melhor a real situação no ensino fundamental II.

7.2. Programa da Avaliação Externa

A metodologia de trabalho proposta para alcançar os objetivos na área de avaliação educacional, envolve (1) o desenvolvimento do protocolo de avaliação do processo de alfabetização, (2) a realização de seminários e oficinas de avaliação educacional, (3) a supervisão das atividades realizadas pelos municípios, (4) a construção de base de dados consolidada e (5) o desenvolvimento de estudos e pesquisas.

Desenvolvimento do protocolo de avaliação do Fundamental II

A metodologia proposta para desenvolver o protocolo de avaliação do 6º ao 9º ano compreenderá a realização de reuniões com o objetivo de desenhar a proposta de elaboração da avaliação nesta etapa de ensino e de trabalhos individuais.

Os trabalhos individuais serão realizados pelos componentes da equipe responsável pela elaboração do desenho do protocolo e envolverá, além da apropriação do conhecimento já disponível. Para tanto, o desenvolvimento desse protocolo deverá ser realizado levando-se em consideração matrizes de referências já existentes, modelos de avaliações já realizadas, formato de itens utilizados em avaliações similares e resultados de avaliações realizadas para as séries finais do Ensino Fundamental. A ideia é desenvolver um protocolo de avaliação que possa, ao mesmo tempo, manter parâmetros de comparação com outros protocolos existentes e inovar nos procedimentos utilizados para avaliar o processo de apropriação dos conhecimentos adequados para sua série, que no 9º ano em Língua Portuguesa é acima de 275 pontos e na Matemática acima de 300 pontos na escala do SAEB.

Além das atividades desenvolvidas por cada um dos componentes, serão realizadas reuniões técnicas para apresentação, discussão e ajustes no protocolo de avaliação. Essas atividades terão como objetivos promover a cooperação entre os componentes da equipe técnica e construir uma proposta de protocolo de avaliação.

Avaliação e Acompanhamento

O acompanhamento das ações do Eixo de Avaliação será realizado através das visitas presenciais feitas pelos técnicos da SEDUC às escolas que atendem 6º ao 9º ano. Para tanto, será elaborado e aplicado, por amostragem, questionário misto com questões voltadas para quantidade de títulos lidos e quais foram esses títulos. A consolidação desse questionário fundamentará a pesquisa quantiqualitativa de resultados. Outro meio de maior abrangência, será a inclusão destas mesmas questões, no SAAP - Sistema de Acompanhamento das Ações do Mais PAIC que é alimentado pelas escolas e pelas secretarias municipais de educação bimestralmente.

Quanto à avaliação das ações aplicadas ao ensino fundamental II, utilizaremos o SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, aplicado aos estudantes do 9º ano, que traz na sua composição itens sobre a leitura e a escrita. Propõe-se, diante dos resultados desta avaliação, fazer um cruzamento entre os dados colhidos pela pesquisa de acompanhamento e SAAP e a nota dos estudantes no SPAECE. Assim, poderemos ter dados que nos darão a condição de avaliar o impacto das ações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor na aprendizagem do estudante.

Realização de seminários e oficinas de avaliação educacional

A realização de seminários e oficinas tem como objetivo primordial promover capacidade técnica e autonomia do corpo técnico-pedagógico das secretarias municipais de educação e das CREDE para (1) conduzir as avaliações censitárias, (2) compreender seus resultados e (3) utilizar os resultados das avaliações censitárias em prol da melhoria da qualidade da educação. Para alcançar esse objetivo, serão realizados seis seminários e duas oficinas de elaboração de itens em parceria com a COAVE.

Será organizado, no mínimo, um seminário, a ser realizado no segundo semestre de 2016 em que serão abordados os seguintes assuntos:

- A importância da avaliação no processo de melhoria da qualidade da educação e o modelo de avaliação utilizada no Mais PAIC;
- A utilização das informações geradas pela avaliação no processo de melhoria da qualidade do ensino.

Construção de base de dados consolidada

Para que possamos ter o resultado da avaliação de todos os municípios, faz-se necessário agregar todas as informações em uma base de dados do Estado. Esse processo de consolidação da base de dados envolve um trabalho de consolidação de informações e produção de relatórios, de forma a gerar uma base sólida para melhorar a tomada de decisão e facilitar o processo de intervenção pedagógica.

8. Eixo de Literatura e Formação do Leitor

O Eixo de Literatura e Formação do Leitor é um dos componentes do Programa de Alfabetização na Idade Certa, implantado pelo Governo do Estado no ano de 2007, partindo da premissa que não basta aprender a ler, mas formar leitores, porque a leitura é porta de entrada para o conhecimento acadêmico, e uma forte ferramenta para introduzir o indivíduo na complexa sociedade letrada.

Além disso, a leitura desenvolve competências cognitivas importantes, tais como: argumentação, reflexão, abstração de ideias, ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da escrita, entre tantas outras.

Considerando a ampliação do PAIC para o Mais PAIC, o Eixo de Literatura como um dos pilares na construção da proposta do letramento, amplia suas ações, à luz da ideia de que o livro por ser uma fonte de conhecimento científico e cultural, possibilita estratégias de reflexão acerca do movimento homem/mundo, numa perspectiva de identidade, construção e transformação.

Objetivos específicos para de Literatura e Formação do Leitor

Promover a formação de leitores através da implantação de acervos literários, mediante a dinamização dos mesmos, assegurando assim o direito da criança e do jovem ao desenvolvimento humano, cultural e social.

Programa da Literatura e Formação do Leitor

A proposta do Eixo de Literatura e Formação do Leitor para o ensino fundamental II se desenvolverá inserida na área da Linguagens e Códigos e dentro das ações do componente Curricular destinado à Literatura, desenvolvendo a estratégia do Ciclo de Leitura, numa compreensão da formação de leitores e na perspectiva do Letramento Literário.

O Ciclo de leitura é uma série contínua de ciclos de promoção do livro e das leituras constituídas por ações de compartilhamento, de fruição literária, diálogos e leituras de mundo. O projeto começa

com uma sensibilização para leitura em sala de aula, quando os alunos selecionam os livros, onde se desenvolve a leitura e a culminância do ciclo como um evento literário mensal ou bimestral.

O Ciclo é composto por algumas etapas:

1. Sensibilização para leitura: atividades como rodas de leitura, conto dramatizado, cineclubes literários etc;
2. Acompanhamento e leitura compartilhada: perguntas-chave para o estímulo a leitura;
3. Planejamento e ensaio do evento final;
4. Evento Literário (fim de um ciclo): um sarau ou outras atividades de troca das experiências de leitura.

Os participantes do Ciclo de leitura são os alunos como **leitores-protagonistas e os professores como leitores-mediadores**. No evento final, outros leitores-convidados poderão participar.

A formação docente, característica de ação do Mais PAIC, será uma estratégia permanente para compreensão, discussão e ampliação da construção conceitual, no movimento da ação-reflexão-ação que o desenvolvimento da prática dos ciclos propõe. As formações acontecerão juntamente com as formações do Eixo do Ensino Fundamental II.

Nessas formações, os acervos serão o ponto de partida e terão como característica os gêneros literários retratados em inúmeros títulos, o que permitirá as atividades de intertextualidade. No tocante às atividades, os saraus, as rodas de leitura, as vivências teatrais, as sessões de vídeo, música etc, serão as estratégias mobilizadoras para o funcionamento dos ciclos, sempre compreendendo as dimensões da leitura e da escrita como indissociáveis. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais já orientam que a prática de leitura tem como finalidade, a formação de leitores competentes, na produção de textos eficazes.

Afinal, ler em grupo estimula e multiplica leituras, impulsiona a pensar mais sobre o texto lido e aprofunda as interpretações, potencializando, assim, a escola como um espaço comunitário de convivência, propício à leitura, ao diálogo e ao aprendizado estético, onde adolescentes e adultos frequentam com prazer.

Concurso literário – Jovem Escritor

O Concurso de textos pretende incentivar e valorizar a produção escrita dos jovens, através da publicação literária dos estudantes do 6º aos 9º anos do ensino fundamental, em duas categorias: (1) Poema – 6º e 7º anos; e (2) Conto ou Crônica – 8º e 9º anos.

Os textos selecionados serão publicados e amplamente divulgados como meio incentivador da leitura e da escrita.

9. Referências Bibliográficas

- AMARAL, P. M. et al. Trabalho Profissional: juventudes em transição - Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEC, 1997.
- BRASIL, Retratos da Leitura. São Paulo: Instituto PRÓ-LIVRO, 2016.
- BRAVOS, Kelsen e FREITAS, Régis. O ciclo de leitura. SEDUC, 2016.
- CAMARANO, A. A.; MELLO, J. L.; KANSO, S. “Do nascimento à morte: principais transições”. In: Camarano, Ana A. (org.). Transições para a vida adulta ou vida adulta em transição? Rio de Janeiro: Ipea, 2006.
- COSTA, L.; CARNOY, M. The effectiveness of an early grades literacy intervention on the cognitive achievement of Brazilian students. Em: 9th IZA/World Bank Conference on Employment and Development, 2014, Lima. Disponível em: <http://www.iza.org/conference_files/worldb2014/costa_110038.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2015
- COTTON, K. Educational time factors. Close up #8, p. 75-91. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 1989.
- CUNHA, F., HECKMAN, J. (2010). Investing in our young people. In Reynolds, A.J., Rollnick, A.J., Englund, M.M., Temple, J.A. (Eds.), Childhood programs and practices in the first decade of life, New York: Cambridge University Press.
- DAVIS, C. L. F.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.; SILVA, A. P. F.; COSTA, B. S. D. O; SOUZA, J. C. “Anos Finais do Ensino Fundamental: Aproximando-se da Configuração Atual.”. Fundação Carlos Chagas (FCC), julho de 2012.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.
- LEMOV, D. Aula Nota 10 - 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência.

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE USO PNLD LITERÁRIO

01/08/24, 01:02

Email – Eveline Montenegro – Outlook

Re: Utilização do Material Sete Monstros Brasileiros

Leila Name <leila.name@leyabrasil.com.br>

Qui, 02/02/2023 15:57

Para: eve.sm@live.com <eve.sm@live.com>

Prezada Prof. Eveline,

Junto aos meus sinceros votos por um belo e realizador 2023, tomado pela renovação das fundamentais alegrias que nos alimentam e nos levam adiante, por favor, receba o meu agradecimento pelo seu trabalho e o de todos os educadores. A nossa editora é formada por uma equipe que sabe que o nosso sucesso, as nossas metas, só são atingidas graças à dedicação dos educadores brasileiros que formam e cultivam leitores. Obrigada. Receba, ainda, o nosso agradecimento especial dirigido ao corpo docente do Ceará, pois acompanhamos com grande interesse e uma postura de aprendizado, muitas das iniciativas formuladas em seu estado.

Serve este e-mail como registro probatório da liberação do uso e veiculação do conteúdo do livro, editado por nossa casa editorial e fornecido ao PNLD 2020 - Literatura, de autoria de Bráulio Tavares, **Sete monstros brasileiros**. O uso e veiculação poderá ser realizado sobre a forma de extrato de texto ou sob a formatação de nossa página (diagramação do conteúdo). Essa autorização estende-se, em igual medida, às ilustrações da obra, de autoria de Fernando Issamo.

Aproveito a oportunidade para convidá-la a, depois e em acordo ao seu cronograma, publicar o seu material em nosso site dedicado aos conteúdos conexos às obras e para uso em sala de aula e/ou pelos docentes. Será um grande privilégio contar com a sua reflexão sobre a obra e poderemos trabalhar juntos pela veiculação do seu trabalho.

Obrigada e sigo à disposição. Abraços,



Leila Name

Direção Geral

+55 11 96375-4278

casadosmundos.com.br

Uma empresa:

Parcerias:



----- Forwarded message -----

De: **Eveline Montenegro** <eve.sm@live.com>

Date: seg, 16 de jan. de 2023 às 11:22

Subject: Utilização do Material Sete Monstros Brasileiros

To: casadosmundos@casadosmundos.com.br <casadosmundos@casadosmundos.com.br>

01/08/24, 01:02

Email – Eveline Montenegro – Outlook

Bom dia,

Sou mestranda da Universidade Federal do Ceará e Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, na escola que trabalho adotamos o livro Sete Monstros Brasileiros - Bráulio Tavares no PNLD literário, para o meu trabalho de conclusão do Mestrado gostaria de produzir um protótipo (unidade didática) para a mediação dos contos do livro Sete Monstros Brasileiros, para a produção do protótipo, possivelmente será necessário a utilização parcial ou total dos contos presentes na obra, por isso gostaria de autorização da editora para essa reprodução.

Gostaria de salientar que o trabalho proposto se destina a professores da rede pública e particular que pretendam utilizar o material como apoio nas aulas de leitura literária, pretendemos com o protótipo oferecer um material de apoio ao professor que ampliará suas possibilidades de trabalho com o livro a medida que possibilita a ampliação das habilidades de leitura, assim como a formação de leitores literários.

Atte.

Eveline Montenegro

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3959203272841168>

Licenciada em Letras com habilitação em Português, Espanhol e respectivas Literaturas - Universidade Federal do Ceará

Especialista em Educação a Distância: Fundamentos e Ferramentas - Universidade Estadual do Ceará

Mestranda do ProfLetras - área de linguagens e letramentos

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DE USO DO CONTO A PRÓPRIA MORTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PUBLICAÇÃO E USO DOS DIREITOS AUTORAIS

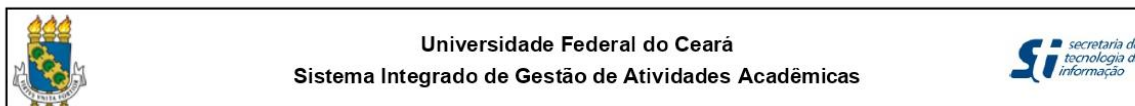
Eu Jose Alberto Gomes Quirino abaixo assinado, CPF [REDACTED] n. [REDACTED] residente na Rua Setembro, 70 bairro Conjunto Esperança, Cidade Fortaleza, Estado Ceará, país Brasil, reconheço, sob as penas da lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais), ser o único titular dos direitos morais e autor (a) do conto intitulado A PRÓPRIA MORTE produzido no ano de 2019 na Escola Marieta Guedes Martins. Através deste instrumento, autorizo a utilização dos direitos autorais do conto total ou parcialmente, direta e indiretamente, em qualquer suporte e meio, em caráter gratuito e irrevogável, sem ressalva de condições, sem qualquer tipo de ônus e sem limite de prazo, para a pesquisadora EVELINE DE SOUSA MONTENEGRO, Mestranda do programa MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a títulos de direitos autorais e conexos.

Fortaleza, 13 de novembro de 2023.

Jose Alberto Gomes Quirino
Assinatura do (a) autor (a)

Nome completo: Jose Alberto Gomes Quirino
Telefone para contato [REDACTED]
E-mail: jalberto.quirino@gmail.com

ANEXO E – ATA DE DEFESA




ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

Como parte das exigências para concessão do grau de mestra, às 15:00 horas do dia 23 de Maio de 2024, realizou-se a sessão pública da defesa de dissertação de mestrado da aluna EVELINE DE SOUSA MONTENEGRO. O trabalho teve como título: "Leitura, escuta e produção oral de contos de terror na formação do leitor literário". Compunham a banca examinadora os professores doutores AUREA SUELY ZAVAM DE STEFANI, orientadora, VALERIA SEVERINA GOMES, examinador externo, e JOSÉ LEITE DE OLIVEIRA JÚNIOR, examinador interno. A candidata expôs oralmente a dissertação. Em seguida os membros da banca procederam à arguição, e a sessão foi finalizada com a APROVAÇÃO do trabalho, por parte da banca examinadora, sem ressalvas.


Foi lavrada a presente ata, que é abaixo assinada pelos membros da referida banca:

 Documento assinado digitalmente
AUREA SUELY ZAVAM DE STEFANI
 Data: 24/05/2024 10:40:57-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AUREA SUELY ZAVAM DE STEFANI
UFC - Orientadora

 Documento assinado digitalmente
JOSE LEITE DE OLIVEIRA JUNIOR
 Data: 27/05/2024 17:34:13-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

JOSE LEITE DE OLIVEIRA JUNIOR
UFC - Examinador Interno

 Documento assinado digitalmente
VALERIA SEVERINA GOMES
 Data: 26/05/2024 10:42:08-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

VALERIA SEVERINA GOMES
UFRPE - Examinadora Externa à Instituição

Fortaleza, 23 de maio de 2024

APÊNDICE A – QUADRO SÍNTESE

TEMA: Leitura/escuta e oralidade

DELIMITAÇÃO: Habilidades de leitura/escuta e produção oral de contos de terror clássico na formação do leitor literário.

Objetivo Geral	Problema	Hipótese Básica	Metodologia
<p>Formular um caderno didático que possibilite o desenvolvimento das habilidades de leitura/escuta de contos de terror em alunos do 9º ano do ensino fundamental de modo a propiciar a formação do leitor literário.</p>	<p>Como incentivar o interesse e a compreensão de contos de terror, mediada pela prática do círculo de leitura, em alunos do 9º ano, de modo a promover a formação do leitor literário com o auxílio de práticas de leitura e de produção oral do gênero terror?</p>	<p>Através da escuta dos contos de terror, mediada por círculos de leitura, os alunos se engajarão nas práticas de leitura literária, desenvolvendo habilidades de compreensão leitora que permitirão a recriação do gênero em práticas oralizadas.</p>	<p>Este trabalho tem natureza propositiva e aplicada, visando a criação de um material didático baseado nos círculos de leitura e nas Tradições Discursivas para desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta de contos de terror e a formação de leitores literários. A abordagem adotada é qualitativa, exploratória e descritiva, com o objetivo de fornecer subsídios teóricos e práticos para o ensino de contos de terror. Embora o material não seja aplicado diretamente aos alunos, a análise e reflexão sobre práticas educacionais contribuirão para a área da educação literária.</p>
Objetivos Específicos	Questões de pesquisa	Hipóteses Secundárias	Procedimentos Metodológicos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar um caderno didático que incorpora um conjunto de práticas de leitura e de registro para o ensino de leitura literária que possibilitem a fruição do gênero conto de terror em turmas do 9º ano do ensino fundamental. 2. Fomentar o uso dos círculos de leitura como prática de incentivo à leitura literária e ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e de produção oral de contos de terror. 3. Propor questões que explorem a historicidade dos contos de terror: produção, circulação e recepção das obras literárias, visando a fruição do gênero. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. De que forma as práticas de leitura propostas no caderno didático podem colaborar com a compreensão e produção do gênero conto de terror com vistas a alcançar o letramento literário dos alunos do 9º ano? 2. De que modo os círculos de leitura podem constituir uma prática exitosa no estímulo da leitura literária? 3. De que modo trabalhar a historicidade do gênero conto de terror pode contribuir para a compreensão e produção oral do gênero? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. As práticas de leitura, registro e conversação permitirá aos estudantes apropriarem-se das habilidades necessárias a leitura, escuta e produção do gênero. 2. A prática dos círculos de leitura propiciará aos estudantes uma vivência significativa com o letramento literário, em particular, com os contos de terror, possibilitando situações não só de leitura, fruição e formação de leitores, como também de compreensão e produção oral do gênero. 3. A reflexão sobre a historicidade do gênero conto de terror permitirá a identificação no texto dos elementos característicos do gênero terror que já cativam os alunos e que podem oportunizar novas experiências de leitura. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleção dos contos de terror e a elaboração de atividades com base na intervenção dos círculos de leitura. 2. Organização das atividades que constituirão os círculos de leitura. 3. Elaboração do material didático. 4. Análise do material didático.

APÊNDICE B – CADERNO DIDÁTICO



Universidade Federal do Ceará
Mestrado Profissional em Letras



**ENTRE SUSSURROS E ARREPIOS:
 LEITURA, ESCUTA E PRODUÇÃO
 ORAL DE CONTOS DE TERROR**



AUTORA

Eveline de Sousa Montenegro



ORIENTADORA

Prof.^a Dra. Aurea Suely Zavam



2024



[...] a escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. Não é um dom ou talento, tampouco uma técnica que se resume em seguir certos procedimentos para escutar com eficácia. É fundamentalmente uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler. Por isso, a escuta como prática pedagógica e cultural, que combina a exigência com a confiança na capacidade de todos os leitores, pode ter resultados transformadores em contextos marcados por processos de exclusão econômica e social e por diversas formas de autoritarismo. (Bajour, 2012, p. 45).

SUMÁRIO

CONTOS	5
PALAVRAS INICIAIS	6
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	7
CONFIGURAÇÃO DO CADERNO DIDÁTICO	12
1º MÓDULO: A PRÓPRIA MORTE E PAPA-FIGO	13
CÍRCULO: <i>A própria morte</i> , de Jose Alberto Quiroga (2h/aula).....	13
CÍRCULO: <i>O Papa-figo</i> , de Bráulio Tavares (2h/aula).....	16
ATIVIDADE FINAL (2h/aula).....	19
2º MÓDULO: A SÉTIMA FILHA E O BRADADOR	21
CÍRCULO: <i>A sétima filha</i> , de Bráulio Tavares (2h/aula)	21
CÍRCULO: <i>Bradador</i> , de Bráulio Tavares (2h/aula).....	24
ATIVIDADE FINAL (2h/aula).....	28
3º MÓDULO: A MÃO DO MACACO E O TRAVESSEIRO DE PENAS	29
CÍRCULO: <i>A mão do macaco</i> , de W.W. Jacobs (2h/aula) - PARTE 1	29
CÍRCULO: <i>A mão do macaco</i> , de W.W. Jacobs (2h/aula) - PARTE 2	31
CÍRCULO: <i>O travesseiro de penas</i> de Horacio Quiroga (2h/aula).....	35
ATIVIDADE FINAL (2h/aula).....	38
4º MÓDULO: PRÁTICA DOS CÍRCULOS DE LEITURA	39
INTERVENÇÃO DIDÁTICA INICIAL (2H/AULA).....	39
ETAPAS DO CÍRCULO	40
SÍNTESE DAS FUNÇÕES DE DANIELS (2002).....	41
INTERVENÇÃO DIDÁTICA FINAL (2H/AULA)	42
Formulário de planejamento dos círculos	43
Funções de Harvey Daniels.....	44
Sugestões de Contos.....	47
Cartões de Registro dos Círculos.....	48
Cartões para alunos (Cosson, 2021)	50
REFERÊNCIAS	53
Contos utilizados	55
<i>A própria morte de José Alberto Quirino</i>	55
<i>O Papa-Figo de Bráulio Tavares</i>	57
<i>A Sétima Filha de Bráulio Tavares</i>	59

4

<i>Bradador de Braulio Tavares</i>	62
<i>A mão do macaco de W.W. Jacobs</i>	68
<i>O Travesseiro de Penas de Horacio Quiroga</i>	74



CONTOS

A PRÓPRIA MORTE

O PAPA-FIGO

A SÉTIMA FILHA

BRADADOR

A MÃO DO MACACO

O TRAVESSEIRO DE PENAS



Palavras iniciais

Caro (a) Professor(a),

Ciente da necessidade de um material de apoio a realização das aulas destinadas a leitura literária nos anos finais do ensino fundamental que considere a literatura em seu caráter de deleite e de formação, elaboramos uma proposta de intervenção para auxiliar professores-mediadores na prática de mediação do gênero conto de terror. Portanto este caderno é voltado para desenvolver habilidades de leitura em alunos do 9º ano do ensino fundamental diante da leitura e escuta de contos de terror de modo a propiciar a formação do leitor literário.

Nossa proposta consiste em trabalhar com contos de terror contemporâneos e clássicos. Para facilitar a aproximação dos alunos com o gênero sugerimos o percurso de mediação que se inicia com a leitura/escuta de gêneros contemporâneos até o encontro com os contos clássicos. Os textos escolhidos foram: *A própria morte*, de José Alberto Quirino (2019); *O Papa-figo*, *A sétima filha* e *Bradador*, de Bráulio Tavares (2018); *A mão do macaco*, de W.W. Jacobs (1902); e *O Travesseiro de Penas*, de Horacio Quiroga (1907).

O percurso sugerido foi fundamentado nas propostas de letramento literário de Cosson (2018, 2019, 2021), no paradigma das Tradições Discursivas (Kabatek, 2006; Longhin, 2014; Mendes, 2020; Zavam, Dolz e Gomes, 2022) e no Programa de Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC (Ceará, 2015).

As atividades indicadas estão organizadas em círculos de leitura que priorizam a mediação a partir dos eixos leitura e oralidade, portanto, inicialmente, o professor age como mediador enquanto paulatinamente auxilia os alunos na construção de habilidades de mediação que serão desempenhadas no último módulo.

Em síntese, este caderno didático foi elaborado para ser uma ferramenta de apoio ao docente na mediação de contos de terror. Esperamos que o material favoreça o trabalho dos professores-mediadores e proporcione aos alunos uma experiência rica de fruição do texto literário que os motive a enveredar nos caminhos da leitura literária.

Desejo a você leituras enriquecedoras e muito sucesso ao conectar os textos com os leitores.

Pressupostos teóricos

BNCC, Tradições Discursivas e Círculos de Leitura.

Este material é uma produção didático-pedagógica na forma de Caderno Didático que foi criado com foco no gênero conto de terror como instrumento de mediação da estratégia de ensino de formação de leitores. Parte, entre outros, da visão de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre os gêneros textuais como fundamentais no ensino da produção de linguagem, considerados instrumentos de mediação e material essencial para a aprendizagem da textualidade, de modo a proporcionar a base para atividades de ensino, inclusive a de letramento literário.

Alinhado com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e do Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC (2019), escolhemos, dentre os gêneros possíveis, os contos de terror como gênero inserido no campo artístico-literário. Focamos nos eixos leitura/escuta e oralidade para delimitar as competências específicas e as habilidades que interessam ao Caderno Didático.

Selecionamos quatro competências específicas de língua portuguesa para guiar as atividades. As competências 03, 07 e 09 orientam as habilidades principais nos círculos e nas atividades de registro, enquanto a competência 08 é considerada um resultado dos círculos e é utilizada nas atividades finais, quando os alunos escolhem textos para retextualização oral e mediação. Segue o quadro com as competências contempladas nessa proposta:

CAMPO DE ATUAÇÃO	EIXOS DE INTEGRAÇÃO	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
CAMPO-ARTÍSTICO LITERÁRIO	LEITURA ORALIDADE	CELP03 - Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
		CELP07 - Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
		CELP08 - Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.)
		CELP09 - Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) conforme BNCC (2018).

Em conformidade com o campo de atuação, os eixos e as competências específicas, delimitamos as habilidades de aprendizagem da BNCC (2018) centradas no objetivo de desenvolver habilidades de leitura/escuta de contos de terror em alunos do 9º ano do ensino fundamental, visando a formação do leitor literário.

HABILIDADES DA BNCC

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características do gênero e do suporte, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários (*contos de terror*), reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de *contos de terror*, como rodas de leitura, eventos de contação de histórias, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva, justificando suas apreciações, escrevendo comentários, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

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

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (conto).

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-

alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Fonte: Adaptado pela autora conforme BNCC (2018).

Aproveitamos para relacionar competências específicas, habilidades, práticas de linguagem e objetos de conhecimento:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTOS
CELP03	EF89LP33	LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção ▪ Apreciação e réplica
CELP07	EF69LP44	LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção ▪ Apreciação e réplica
CELP08	-	-	-
CELP09	EF69LP46	LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção ▪ Apreciação e réplica
	EF69LP47	LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
	EF69LP49	LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adesão às práticas de leitura
	EF69LP51	PRODUÇÃO TEXTUAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição
	EF69LP53	ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção de textos orais

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oralização ▪ Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários.
	EF69LP54	ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	

Fonte: Elaborado pela autora (2023) conforme BNCC (2018) e DCRC (2019).

Essa relação é importante para que vejamos a conexão entre BNCC (2018) e Tradições Discursivas. Acerca dessa relação, Zavam, Dolz e Gomes (2022) destacam, conforme a BNCC, que as linguagens são produtos da atividade humana, moldadas pela história, sociedade e cultura. Portanto, esse material explora as tradições discursivas dos contos de terror de forma viável e recomendada de acordo com os documentos norteadores.

Mas o que é um Tradição Discursiva? De forma bem resumida, podemos dizer que a tradição discursiva é um conjunto de padrões ou práticas de linguagem que se repetem no decorrer do tempo em formas textuais escritas, orais ou multissemióticas. As tradições discursivas podem ser reconhecidas na temática, na estrutura do gênero e do discurso, na linguagem, no vocabulário. Não é obrigatório todas essas repetições em um único texto para que se avalie as tradições discursivas de uma produção, como poderemos ver nos contos propostos, afinal a língua e o gênero são multáveis, e no caso do texto literário, temos muitas variáveis. Algumas contribuições de teóricos que definem e estudam as tradições discursivas podem ajudar a compreender um pouco mais a definição do paradigma.

Kabatek (2006) explica o que se compreende como Tradições Discursivas:

Entendemos por Tradição Discursiva (TD) a repetição de um texto, de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire o valor de signo próprio (é, portanto, significável). Pode-se formar em relação ou qualquer elemento de conteúdo, cuja recepção estabelece uma relação de união entre atualização e tradição; qualquer relação que se pode estabelecer semioticamente entre dois elementos referenciais) que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos linguísticos empregados (Kabatek, 2006, p.159).

Longhin, (2014, p. 9), corrobora e diz que as Tradições Discursivas “consistem em modelos textuais, social e historicamente convencionalizados, que integram a memória cultural de uma comunidade, sendo mobilizados na construção e na recepção do sentido”. Por sua vez, Zavam, Dolz e Gomes (2022, p. 3) reforçam e declaram que “as tradições discursivas correspondem a enunciados ou modos tradicionais de dizer que são utilizados no fechamento de diversos gêneros orais ou escritos. Mas as tradições discursivas também correspondem à dimensão mais complexa do gênero, como modelos recorrentes de realização linguístico-discursiva.”

Após tais contribuições, dialogamos com Bakhtin (2011) para entender que elementos poderiam ser explorados nas questões de conversação. Verificamos que para o autor os gêneros dos discursos são reconhecidos a partir de três critérios: a) *conteúdo temático*: o tema, o assunto abordado; b) *construção composicional*: a estrutura a qual o gênero seguirá de acordo com o objetivo discursivo; c) *estilo*: as particularidades do gênero apresentado, tais como o estilo de escrita do autor, a utilização de vocábulos únicos, traços de linguagem e tudo aquilo que represente a composição única do gênero observado.

Portanto, elaboramos perguntas que considerassem tanto a BNCC como as Tradições Discursivas no que concerne ao trabalho com o gênero conto de terror, por isso elas foram organizadas de acordo com as dimensões ensináveis: temática, composição e linguístico-discursiva.

Quanto ao círculo literário, refletimos sobre as propostas do Mais Paic (2015) e de Cosson (2018, 2019 e 2021) e elaboramos uma sequência pautada em uma motivação, fruição, conversação e registro, contudo devemos salientar que há flexibilidade nessa sequência dos círculos, que foram propostos, e que nossa abordagem se aproxima mais da proposta de Cosson (2021), a qual sugere uma atividade de modelagem dos círculos de leitura.

Etapas dos círculos literários para contos de terror

MOTIVAÇÃO	FRUIÇÃO	CONVERSAÇÃO	REGISTRO
Neste momento são realizados questionamentos que visam ativar os conhecimentos prévios dos alunos.	Momento de leitura/escuta do conto, pode ser realizada pelo professor, individualmente ou em equipes.	Momento de mediação do responsável pelo círculo, nas 1ª e 2ª é, essencialmente, o professor; na 3ª há colaboração entre professor e alunos; e na 4ª etapa, as equipes mediam com o auxílio do professor.	Nesta etapa propomos o uso do cartão de funções de Harvey Daniels (2002 <i>apud</i> Cosson, 2021). O registro se propõe a ser uma “memória” do que foi lido.

Fonte: Elaborado pela autora fundamentada em Cosson (2018, 2019) e no MAIS PAIC (2015).

Configuração do Caderno Didático

Como apresentado nos pressupostos teóricos, percorremos um bom caminho até a construção do nosso caderno didático. Tal como relatado, consideramos a BNCC, as Tradições Discursivas e os Círculos de Leitura na composição deste material propositivo de letramento literário. A seguir demonstramos a organização do caderno.

Estrutura do caderno didático

ORGANIZAÇÃO	PRÁTICA	AULAS
MÓDULO 1 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientações ao professor ▪ Círculo: motivação, fruição, conversação e registro ▪ Sugestões 	CÍRCULO: <i>A própria morte</i> , de José Alberto Quirino	2h
	CÍRCULO: <i>O Papa-figo</i> , de Braulio Tavares	2h
	ATIVIDADE FINAL: Oralização de contos - planejamento, organização das equipes, escolha dos contos e retextualização escrita.	2h
MÓDULO 2 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientações ao professor ▪ Círculo: motivação, fruição, conversação e registro ▪ Sugestões 	CÍRCULO: <i>A sétima filha</i> , de Braulio Tavares	2h
	CÍRCULO: <i>Bradador</i> , de Braulio Tavares	2h
	ATIVIDADE FINAL: Oralização de contos - apresentação da retextualização.	2h
MÓDULO 3 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientações ao professor ▪ Círculo: motivação, fruição, conversação e registro ▪ Sugestões 	CÍRCULO: <i>A mão do macaco</i> , de W.W. Jacobs.	4h
	CÍRCULO: <i>O travesseiro de penas</i> , de Horacio Quiroga	2h
	ATIVIDADE FINAL: planejamento dos círculos, orientações, escolha das equipes, escolha dos textos, estudo das funções de Daniels.	2h
MÓDULO 4 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Círculos: motivação, fruição, conversação e registro. ▪ Sugestões ▪ Funções de Daniels. 	Intervenção didática inicial	2h
	Intervenção didática final	2h
	Círculos mediados pelos alunos Obs. A estimativa de carga-horária total para esse módulo dependerá do número de grupos formados pelo professor, propõe-se no máximo 2h/aula por círculo.	1h-2h por círculo

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

1º MÓDULO: A própria morte e Papa-figo

CÍRCULO: *A própria morte*, de Jose Alberto Quiroga (2h/aula)

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), sugerimos que, para promover o envolvimento dos alunos nos círculos de leitura, nesse momento inicial, apresente aos alunos um pouco da sua formação literária, dando ênfase ao seu desenvolvimento como leitor e aos seus gêneros preferidos em diferentes fases da sua vida. Aproveite esse momento para conversar com os alunos sobre as preferências deles em relação aos gêneros (filmes, séries, podcasts, curtas-metragens, animações). Este momento é um diálogo que poderá sinalizar as temáticas de interesse dos alunos, de modo a ratificar o gênero escolhido (conto de terror) e direcionar suas sugestões de leituras a partir das temáticas indicadas pelos alunos.

SEQUÊNCIA DO CÍRCULO

1. MOTIVAÇÃO

Dimensão temática

- Vocês já leram algum conto de terror?
- O título “A própria morte” sugere quais possíveis temáticas para o texto?
- Considerando o gênero terror, que elementos sobrenaturais vocês imaginam que podem ser relacionados ao título?

2. FRUIÇÃO

- Após a motivação, o professor inicia a leitura; para os alunos esse momento será de escuta do conto.

3. CONVERSAÇÃO

Dimensão temática

- Em qual momento do conto vocês perceberam que os protagonistas eram seres sobrenaturais?
- Esse final para a história era esperado? Vocês foram surpreendidos? Por quê?

14

Dimensão composicional

- No texto há uma apresentação inicial? Quais elementos narrativos são apresentados?
- Em algum elemento transparece a atmosfera de um conto de terror?
- O gênero conto tem uma estrutura curta com poucos personagens. Quais personagens aparecem no conto? E quais personagens colaboram para a composição do conto de terror?
- Em qual ambiente a história foi construída? Quais elementos dessa construção colaboram para a construção do conto de terror?
- A construção do conto sugere que há um personagem sobrenatural além do casal? Como ele é apresentado?
- Quando vocês encontram a figura, que sensação vocês tiveram? Que expectativas vocês criaram em relação ao personagem?

Dimensão linguístico-discursiva

- No texto escutado, a linguagem colabora para a construção do conto de terror. Em quais trechos isso fica mais evidente? Que elementos, palavras, expressões colaboram para essa representação?

MENSAGEM AO PROFESSOR

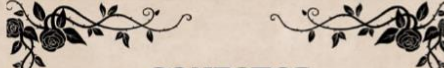
Professor(a), sugerimos que a dimensão temática e a dimensão composicional sejam trabalhadas de forma oralizada. Quanto à dimensão linguístico-discursiva, propomos que a atividade seja realizada, inicialmente, em duplas ou grupos para posterior compartilhamento. O texto dispõe de muitos trechos em que a linguagem é essencial para a construção do conto de terror e esse momento não oralizado permitiria uma releitura do conto pelos alunos de modo que eles entrariam em contato com o texto, também, de forma direta e sem a figura do mediador-professor. Contudo esta proposição não é fixa, e o professor pode optar por realizar a atividade concomitante aos alunos.

4. REGISTRO**FUNÇÃO CONECTOR**

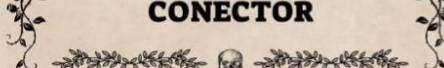
“Muitas vezes, quando lemos/escutamos um texto, ele nos lembra de alguma coisa que já havíamos lido ou algum acontecimento que tomamos conhecimento em notícias nos jornais, na televisão e mesmo em uma conversa com os amigos ou em casa com alguém da nossa família.” (Cosson, 2021, p. 91) Considerando a temática “fantasmas”, registre alguma história que você conhece e estabeleça uma conexão entre ela e o texto escutado. Na aula seguinte, discuta com os colegas se eles concordam com a conexão ou se é possível outras associações. A riqueza de detalhes na explicação da conexão enriquecerá a discussão. Registre sua história e faça suas conexões!!! (Adaptado pela autora)

MENSAGEM AO PROFESSOR


Professor(a), o registro oferece uma reflexão sobre a leitura realizada. A função do conector é ligar a obra ou trechos dela com a vida do leitor ou com os seus conhecimentos. Dessa forma essa função permite que o aluno estabeleça uma relação com o texto literário e a sua realidade e vice-versa. Além disso, no contexto deste caderno, o registro colabora para a produção de trocas finais e iniciais dos círculos, assim como para a realização das tarefas finais entre as etapas e também para a tarefa final na quarta etapa desta proposta. Sugerimos que as atividades de registro sejam compartilhadas de forma oral, pois assim os alunos entram em contato com outras visões sobre o texto. (Disponibilizaremos os cartões do registro nos anexos para impressão)



CONECTOR



“Muitas vezes, quando lemos/escutamos um texto, ele nos lembra de alguma coisa que já havíamos lido ou algum acontecimento que tomamos conhecimento em notícias nos jornais, na televisão e mesmo em uma conversa com os amigos ou em casa com alguém da nossa família.” (Cosson, 2021, p. 91) Considerando a temática “fantasmas”, registre alguma história que você conhece e estabeleça uma conexão entre ela e o texto escutado. Na aula seguinte, discuta com os colegas se eles concordam com a conexão ou se é possível outras associações. A riqueza de detalhes na explicação da conexão enriquecerá a discussão. Registre sua história e faça suas conexões!!! (Adaptado pela autora)



Fonte: Elaborado pela autora conforme Cosson (2019, 2021).

SUGESTÕES

Filmes

- *Os outros* (2001)
- *O sexto sentido* (1999)
- *Os fantasmas se divertem* (1988)

Contos

- *A Missa das Sombras*, de Anatole France
- *A freira ensanguentada*, de Charles Nodier
- *Corações Perdidos*, de M.R. James



CÍRCULO: O Papa-figo, de Bráulio Tavares (2h/aula)

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), antes de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, na *motivação*, recomendamos que verifiquem se os alunos tiveram a curiosidade de assistir aos filmes ou de ler os contos indicados; dessa forma já se pode presumir como está a adesão às sugestões. Sugerimos também que nesse momento seja realizada a verificação do registro (PAPEL CONECTOR) proposto na aula anterior, de modo que possa verificar se os alunos estão se envolvendo nas atividades de registro.

É possível que o professor-mediador precise reforçar a importância das atividades de registro para a construção colaborativa da compreensão e ampliação dos entendimentos. Além disso o mediador pode relacionar as respostas da atividade de registro às histórias orais passadas de pais para filhos e aproveitar para conectar essas histórias ao livro *Sete Monstros Brasileiros*, de Bráulio Tavares (2014), procedendo com a apresentação do livro, mas sem dar informações que revelem dados importantes da trama, antes do encontro dos alunos com a obra. (Possibilidade de ler a contracapa).

SEQUÊNCIA DO CÍRCULO

1. MOTIVAÇÃO

Dimensão temática

- Vocês conhecem algum personagem do folclore brasileiro que possa ser associado a um conto de terror?
- Vocês conhecem a lenda do Papa-figo?

2. FRUIÇÃO

- Após a motivação, o professor faz a mediação de uma leitura dialógica, portanto além da escuta do conto, os alunos são motivados a participar fazendo comentários.

3. CONVERSAÇÃO

Dimensão composicional

- Onde a história se passa?
- Como é descrita a casa do Dr. Amorim?
- Quais personagens fazem parte da história?
- Dos personagens, qual está narrando a história?

17

- O tempo da narrativa é cronológico ou psicológico?

Dimensão temática

- Quem era o Papa-figo no início do conto?
- Por qual motivo as crianças chamavam o Dr. Amorim de Papa-figo?
- Qual a explicação é dada pela mãe para justificar o motivo pelo qual o Dr. Amorim não sai de casa? Você sabe que doença é essa? Qual a relação dessa doença com a impossibilidade de ficar no sol?
- Considerando a doença do Dr. Amorim, que personagem comum do gênero terror poderia ser associado à sua figura?
- No final do conto, há uma transformação e outro personagem se torna o Papa-figo. Qual fato induz essa transformação? Considere os campos real e sobrenatural.
- Para vocês o conto Papa-figo se sustenta como um conto de terror?
- Ele parece com o que vocês estão acostumados a vivenciar em uma experiência com o gênero terror? Por quê? Que elementos de um conto de terror também estão presentes no Papa-figo?

4. REGISTRO

FUNÇÃO PESQUISADOR

Alguns textos podem necessitar de informações adicionais para serem compreendidos. Essas informações podem vir de contextos diversos: história, geografia, cultura, tecnologia e outros. (Cosson, 2021, p.97). O seu papel é pesquisar dados, detalhes, eventos, informações que podem colaborar para a construção do terror no conto Papa-figo. Por isso pesquisem as possíveis histórias, lendas, figuras folclóricas que podem ser associadas ao personagem Papa-figo. Quais elementos foram aproveitados no conto? Organize as informações por nome do personagem - características – elemento sobrenatural. (Adaptado pela autora).

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), para esta atividade de registro escolhemos o Cartão Pesquisador. Por ser uma figura do folclore brasileiro, o Papa-figo é citado em cidades do Nordeste como Bahia, Pernambuco e Paraíba, e reconhecido também como o Homem/Velho do saco. Acreditamos que com esse cartão os alunos podem ampliar seus conhecimentos sobre a figura folclórica do Papa-figo e fazer novas associações com figuras sobrenaturais exploradas na literatura, em filmes, séries, entre outros. Pensamos que haverá muitas e diversas referências que podem promover uma boa conversa no próximo encontro.

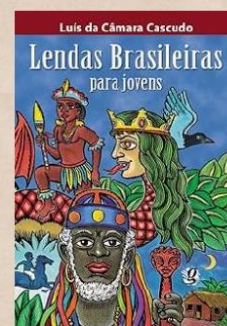
18

Links com informações sobre a lenda do Papa-figo:

- Folclore Brasileiro - O Mito do Papa Figo
<https://www.sitededicadas.com.br/folclore-o-mito-do-papa-figo.htm>
- Papa-figo ou Homem do saco
<https://brasilecola.uol.com.br/folclore/papa-figo-ou-homem-do-saco.htm#Resumo+sobre+papa-figo+ou+homem+do+saco>

SUGESTÕES

- **Curta-metragem:** “*Papa-Figo*” (2018 - São Paulo - 13 min)
<https://www.youtube.com/watch?v=FpGYtNpN9Ms>
- **Filme amador:** *Papa-Figo - O FILME* (2008 – Brasil – 82 min)
https://www.youtube.com/watch?v=kkNe_Zlm25M
- **Livro:** *Lendas Brasileiras para jovens* – Luís da Câmara Cascudo (2018)



ATIVIDADE FINAL (2h/aula)

Planejamento da oralização e retextualização de textos.

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), nessa etapa é proposto que os alunos oralizem em um momento extrassala a retextualização dos contos escolhidos no livro *Lendas Brasileiras para Jovens*, de Luís da Câmara Cascudo (2018)

Para a atividade desta etapa é necessário, em sala:

- Organizar as equipes (sugerimos três alunos)
- Selecionar os textos (essa é uma função da equipe, entretanto sugerimos que cada texto só seja adaptado por uma equipe)
- Retextualizar os textos de acordo com os elementos básicos do enredo: situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho. (atividade a ser produzida inicialmente em sala e concluída em casa)
- Planejamento das oralizações: quem vai oralizar, quem vai cuidar da parte técnica, quem vai apresentar?
- Estrutura (ROTEIRO DA ORALIZAÇÃO): título, duração, apresentação da equipe, leitura adaptada e fechamento.

Observações

- A priori a proposta é para a oralização da adaptação em formato de áudio, porém caso os alunos tenham interesse em acrescentar ilustrações, a proposta é bem-vinda, sem que haja prejuízo aos que optarem só pelo áudio ou áudio/vídeo.
- Após as orientações, o tempo disponível deve ser reservado para a realização da retextualização em sala com o acompanhamento do professor para retirada de dúvidas e auxílio em quaisquer outras necessidades.

MATERIAL DE APOIO

No livro *Lendas Brasileiras para Jovens* (Cascudo, 2018) os contos são organizados por região do Brasil. Sugerimos o trabalho com o livro, pois ele faz parte do PNLD literário, entretanto caso o livro não esteja disponível na escola, aconselhamos que o professor faça uma seleção dos contos para adaptação e oralização.

NORTE: Cobra Norato, Sapucaia-Roca e Barba Ruiva

NORDESTE: A cidade encantada de Jericoacoara, A serpente emplumada da Lapa, As mangas de jasmim de Itamaracá, Carro caído e O sonho de Paraguaçu

CENTRO-OESTE: Romãozinho

20

SUDESTE: A lenda de Itararé, A Missa dos Mortos, Chico Rei, Fonte dos Amores e O Frade e a Freira

SUL: A gralha azul e O Negrinho do Pastoreio.

ESTRUTURA NARRATIVA¹	
SITUAÇÃO INICIAL	Há uma contextualização da narrativa, apresentando e caracterizando os personagens, o tempo e o espaço em que os eventos estão inseridos.
CONFLITO	Há um evento responsável por modificar a situação inicial dos personagens, exigindo algum tipo de ação.
DESENVOLVIMENTO	É apresentado o que os personagens fizeram para tentar solucionar o conflito.
CLÍMAX	A história é levada a um ponto de alta tensão ou emoção que exige uma decisão ou um desfecho.
DESFECHO	É a parte da narrativa que mostra a solução para o conflito, ou seja, o que aconteceu após o clímax.

¹ É importante que os alunos estejam revendo a estrutura do texto narrativo e que o professor reserve um momento da aula para explicar esses elementos.

2º MÓDULO: A sétima filha e o Bradador

CÍRCULO: *A sétima filha*, de Braulio Tavares (2h/aula)

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), antes de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, verifique o que os alunos acharam sobre a lenda do Papa-figo, questione se eles consideram que saber as informações colabora ou não para a construção do conto e a para a sua compreensão.

Em seguida, promova a escuta do conto e insira as questões para mediar a motivação do texto *A sétima filha*. As perguntas podem ser utilizadas no decorrer da leitura, em um momento após a leitura ou mesclando as duas situações. Salientamos a importância de se preparar para a mediação de modo que os questionamentos sejam realizados no momento adequado.

SEQUÊNCIA DO CÍRCULO

1. MOTIVAÇÃO

Dimensão temática

- Sobre o que vocês acreditam que seja o conto *A sétima filha*?
- Vocês reconhecem alguma história, lenda ou mito que possa ser associado a esse conto?

2. FRUIÇÃO

- Após a motivação, o professor faz a leitura do conto. A proposta é que os alunos realizem a **escuta do conto**, porém com o livro ou a cópia do texto em mãos.

3. CONVERSAÇÃO

Dimensão composicional

- Quais os personagens principais do conto? Quais as características desses personagens?
- Qual é a característica mais marcante do personagem Horácio?

22

- No conto A sétima filha, o tempo é cronológico ou psicológico? Explique.
- Quais elementos da narrativa colaboram para o clima de terror do conto?
- É possível identificar o narrador? Como ele apresenta os personagens? Isso colabora para a construção do conto de terror?

Dimensão temática

- A que mito do folclore brasileiro o conto faz referência?
- O que o Horácio quis dizer com: “[...] Quer que eu faça uma lista das coisas irracionais que os alemães fizeram? Começa pelo nazismo” (Tavares, 2018, p. 13). Essa fala demonstra o posicionamento social-político do personagem? Por quê?
- No início do conto, Horácio parece ser muito prático e sugere que a autossugestão foi responsável por algumas pessoas acreditarem em coisas ainda não comprovadas, como extraterrestres e naves voadoras. Qual posicionamento paradoxal do personagem faz com que ele não seja tão descrente?
- Vocês acreditam que as pessoas podem ser sugestionadas a acreditar ou vivenciar experiências que misturam ficção e realidade? Como isso pode ser feito?
- Considerando as informações dadas inicialmente, o que motivou a transformação de Maria Dôra? Por que ela nunca se transformou antes?
- Qual parte do conto representa o gênero terror de forma mais clara para vocês?

4. REGISTRO

FUNÇÃO SINTETIZADOR

Uma boa estratégia de registro de leitura é fazer uma síntese do que foi compreendido. A síntese é valiosa para compreender a história, para identificar os elementos temáticos e estruturais importantes, assim como registrar informações que depois podem ser revisitadas. O sintetizador precisa equilibrar concisão e informações essenciais (Cosson, 2021, p. 95). Como o texto é narrativo, é importante que uma síntese da estrutura básica da narrativa seja preservada. Para o registro de hoje, pedimos que investiguem a lenda da Cumacanga e Curamanga; em seguida escreva uma pequena síntese da história e aponte no final as informações da lenda que foram reaproveitadas no conto A sétima filha. (Adaptado pela autora).

Atenção! Para uma boa síntese, é preciso identificar elementos essenciais da narrativa: o que aconteceu? quando? onde? como? E quem conta o que aconteceu?

23

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), esse é um bom momento para verificar as habilidades de síntese do enredo pelos alunos. Caso seja percebido muitas dificuldades, é necessário que se acrescente uma intervenção sobre os elementos do enredo (situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho)

SUGESTÕES

Série:

- *Cidade Invisível* - 2ª Temporada - A transformação na Mula sem cabeça (Ep.03) - NETFLIX

Vídeos:

- Qual a verdade por trás dos mitos de *Cidade Invisível*
<https://www.youtube.com/watch?v=UcfPoZlkt58>
- Como surgiram os lobisomens? O mito dos "homens-lobo" nos livros e no cinema | dos gregos ao lobato
https://www.youtube.com/watch?v=6XKKGmV_Z6U
- A mula sem cabeça é realmente a "mulher do padre"? A origem e significado do mito | cidade invisível
<https://www.youtube.com/watch?v=Udcy8PbvXLM>

CÍRCULO: *Bradador*, de Bráulio Tavares (2h/aula)

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), acreditamos que seja um bom momento para o desenvolvimento de uma leitura silenciosa, diferentemente das outras etapas em que o aluno era apresentado ao ser sobrenatural após o conto. Dessa vez os alunos serão apresentados com um áudio/vídeo, por isso a motivação nesse círculo tem dois momentos.

No primeiro momento, sugerimos que o professor inicie a motivação verificando se os alunos conhecem a figura do bradador; em seguida provoque hipóteses sobre o tema considerando a construção do vocábulo bradador. Essas informações podem ser registradas no quadro para que depois sejam resgatadas.

No segundo momento, o professor coloca o áudio/vídeo e, após a escuta/visualização, promove a motivação com as perguntas que exploram a dimensão temática do áudio/vídeo.

Após a motivação, o professor orienta a leitura silenciosa.

SEQUÊNCIA DO CÍRCULO

1. MOTIVAÇÃO

Dimensão temática e linguístico-discursiva

- Vocês sabem o que é um bradador? Analisando a palavra: bradador, vocês conseguem imaginar algo sobre essa figura?

Questões motivadoras para o áudio/vídeo da lenda do Bradador (Dimensão temática)

- O Bradador é uma lenda tradicional brasileira. Como a figura do terror tradicional pode ser resgatada no conto?
- Vocês conheciam a figura do corpo-seco?
- Como essa figura é resgatada no gênero terror em produções multissemióticas?

Video: Bradador, o dementador brasileiro - e se for verdade (Canal: Fatos desconhecidos)

- <https://youtu.be/1vXmQb3dd8?si=pfVReWIKOWYmRx-U>

25

2. FRUIÇÃO

- Após a motivação, o professor orienta que a **leitura do conto será silenciosa**. Enquanto os alunos leem, o professor verifica como está a adesão à leitura e fica à disposição para auxiliar os alunos se necessário.

3. CONVERSAÇÃO**Dimensão composicional**

- Como o narrador inicia a história? O que ele está apresentando aos leitores?
- Tradicionalmente, na apresentação inicial, os personagens principais são caracterizados. Isso acontece no Bradador? Como isso colabora para a construção da história?
- Inicialmente, quais elementos da narrativa deram pistas sobre a estranheza da cidade?

Dimensão temática

- Ao voltar ao quarto de hotel, o narrador deixa transparecer um pouco da sua personalidade, ao lembrar do que dizia ao seu analista: *“Eu quero ser rico, mas ser rico não é ser dono de uma casa, é poder entrar em qualquer hotel, saber que posso pagar para que naquele dia aquele quarto seja meu, aquela cama, aquele banheiro. Melhor do que isso, só se eu pudesse também dizer que aquela garçonete é minha. Eu estou pagando? Então eu tenho direito a tudo.”* Nesse vislumbre de personalidade, o que podemos dizer sobre ele?
- Qual evento começa a fortalecer o clima de terror do conto?
- O que você faria se encontrasse uma procissão no meio da madrugada?
- Você seguiria uma batucada até um cemitério?
- E o que faria se visse um morto levantando do caixão e indo em sua direção?
- Por que o antagonista do conto Bradador uivava e gritava noites a fio?

Dimensão linguística-discursiva

- A palavra bradador parece ter sido composta a partir da junção de duas palavras. Explique quais palavras são essas e como essa composição se encaixa no título e na temática do texto.
- No conto, há um trecho da linguagem que ecoa outras tradições discursivas (p. 33-34). Que tradições são essas? Como a linguagem colabora para o reconhecimento dessa tradição e a construção do clima de terror?

26

- *Amigo irmanos antigos, morinfante tenebras, pereopéria, massigno cardenoso – disse ele. Ou algo parecido. – Momento campoamor das almas, momento de elevado sinal.*
- *Amém – disseram todos, com longa prática.*
- *Habemos chorado, habemos sofrido, habemos entregado sangua a Deus, pero nomás.*
- *Pero nomás – ecoaram.*
- *Até condo sofrerás padecerás conosco, Bradador, até condo adumbrarás o teu calvário?*
- *Teu calvário.*

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), após a leitura é importante promover uma discussão que permita trocas de interpretações entre os alunos. Para isso sugerimos questões que verifiquem a dimensão temática, composicional e linguístico-discursiva. Para que fique mais dinâmica, recomendamos que sejam formadas seis equipes (ou mais, desde que cada dimensão fique com mais de um grupo); ao final promove-se o compartilhamento e a discussão das respostas. Cabe ao professor gerir o compartilhamento de modo a promover uma dinâmica na qual os outros grupos também participem da discussão de dimensões que não eram de sua responsabilidade. Dessa forma, promovemos uma conversação e uma releitura com a colaboração de todos. Vale salientar que provavelmente será necessário explicar o que é uma “tradição discursiva” para os alunos. Deve-se destacar o fato de que as tradições podem se cruzar e ocorrer dentro de outras tradições; e reforçar o reconhecimento espontâneo delas e como utilizá-las para fortalecer o reconhecimento e a produção do gênero.

4. REGISTRO

FUNÇÃO PERFILADOR/ANALISTA DE PERSONAGEM

Até o momento, já realizamos a leitura/escuta de quatro contos: *A própria morte*, *O Papa-figo*, *A sétima filha* e *Bradador*, os três últimos inspirados em figuras folclóricas brasileiras. Para registrar nossos seres sobrenaturais, crie um quadro que apresente:

CONTO	PERSONAGEM	CARACTERÍSTICAS (AÇÃO/COMPORTAMENTO)	FIGURA SOBRENATURAL	CAUSA DA TRANSFORMAÇÃO

(Fonte: Elaborado pela autora conforme Cosson (2021))

Qual o seu preferido? Por qual motivo?

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), esse é um bom momento para fazer um registro escrito que pode auxiliar os alunos a revisarem alguns dados dos contos lidos. O quadro acima pode ser adaptado e/ou expandido.

SUGESTÕES

Livros:

- *Geografia dos mitos brasileiros* - Luís da Câmara Cascudo (2002)
- *Corpos secos* - Luisa Geisler (2020)



Série:

- *Cidade Invisível* T1:E1: Queria muito que você estivesse aqui - NETFLIX

Vídeos:

- Por que o corpo-seco busca vingança? O mito do "bradador" nos livros e na tv | Cidade invisível
https://youtu.be/wOHGK_inymM?si=IfX57hOE5r4RZdAW
- Conto: *A Noite do Bradador* - Brasil Malassombrado(Canal: Causos de Cordel)
<https://youtu.be/Hx7oBndpjuU?si=wTdJjTcsUH774IMQ>



ATIVIDADE FINAL (2h/aula)

Apresentação das oralizações produzidas a partir da retextualização das lendas brasileiras para jovens.

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), nesta etapa é proposto que os alunos apresentem a oralização da retextualização dos contos escolhidos do livro *Lendas Brasileiras para Jovens*, de Luís da Câmara Cascudo (2018). Como a proposta envolve a apresentação dos áudios da retextualização, possivelmente todas as equipes conseguirão apresentar no período reservado. A seguir apresentamos alguns tópicos de avaliação para professores e alunos.

Para a atividade desta etapa é necessário que o professor avalie:

- Verificar se todas as equipes produziram as oralizações.
- Observar se as produções apresentadas são de fato retextualizações.
- Conferir se as retextualizações consideraram os elementos básicos do enredo: situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho.
- Observar quem oralizou o texto, quem ficou responsável pela parte técnica e se todos participaram da atividade.
- Receber dos alunos o **roteiro da oralização** (título, duração, apresentação da equipe, leitura adaptada e fechamento)

Também é importante reservar um momento para que os alunos se autoavaliem e avaliem aos colegas, veja as questões a seguir:

ELEMENTO DE AVALIAÇÃO	SIM	NÃO	DEVE MELHORAR? EM QUÊ?
A adaptação do conto ficou compreensível?			
A oralização dos contos foi criativa?			
Os aspectos técnicos do áudio estavam adequados?			

3º MÓDULO: A mão do macaco e O travesseiro de penas

CÍRCULO: *A mão do macaco*, de W.W. Jacobs (2h/aula) - PARTE 1

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), este conto é mais extenso e possui uma linguagem mais elaborada, portanto sugerimos que essa atividade seja realizada em dois momentos: um no qual o professor inicia a etapa de mediação da primeira parte do conto, que é dividido em três partes; e outro no qual orienta a leitura da segunda e da terceira partes, a ser realizada pelos alunos a partir dos cartões de funções de Daniels (2002 *apud* Cosson, 2021).

SEQUÊNCIA DO CÍRCULO

1. MOTIVAÇÃO

Dimensão temática

- Sobre o que você acredita que seja o conto *A mão do macaco*?
- Você se lembra de algum objeto místico capaz de realizar desejos?
- Como esses objetos são retratados no gênero terror? Quais características costumam ser tradicionais?

2. FRUIÇÃO

- Após a motivação, o professor faz a leitura do conto. A proposta é que os alunos realizem a **escuta do conto**, porém com o livro ou a cópia do texto em mãos.

3. CONVERSAÇÃO

Dimensão composicional

- Quais personagens fazem parte da história?
- Que outros elementos da narrativa são apresentados na primeira parte do conto?
- Como se manifesta o conflito da história? Isso se repete no gênero terror?

30

Dimensão temática

- O que torna a mão do macaco especial? Isso a converte em um amuleto? Por quê?
- Os amuletos são objetos constantes no gênero terror? Que aspecto deles os torna relevantes ao gênero?
- Os objetos sobrenaturais costumam ter poder irrestrito?
- Se o conto fosse seu, que outro objeto você utilizaria para realizar os desejos de seus portadores?
- Além da temática sobrenatural que outros temas são explorados no conto?

Dimensão linguístico-discursiva

- Vamos observar a linguagem inicial do texto: *“Lá fora, a noite era fria e húmida, mas, na pequena sala de estar da Vila Lakesnam, as gelosias estavam cerradas e o fogo brilhava alegremente”* (Jacobs). Essa linguagem é típica do gênero terror? Em que outras obras podemos encontrar essa linguagem?
- Nos contos de terror a linguagem é um elemento que compõem uma “tradição discursiva” resgatando padrões que são utilizados para criar atmosfera, suspense e tensão. Nos contos lidos, quais resgatam esse tipo de linguagem? Em quais desses contos a linguagem foi utilizada como elemento de repetição característicos do gênero terror?

4. REGISTRO**MENSAGEM AO PROFESSOR**

Professor(a), diferentemente das outras propostas de registro, é importante que essa seja realizada na sala de aula, pois é a primeira vez que em que serão apresentadas as funções de Daniels diretamente aos alunos, além disso a continuidade da leitura pode ser mantida em sala.

Para esse momento sugerimos que os alunos sejam organizados em pares e que cada par fique com uma função de Harvey Daniels. É importante que o mediador enfatize que o cartão fornecerá um auxílio para a conversação sobre o texto a ser realizado após a leitura e que a dupla pode escolher em qual parte aplicará o seu cartão.

A leitura da segunda e da terceira parte pode ser silenciosa e/ou compartilhada entre os pares. É necessário que para essa aula seja pensada uma organização da sala que permita que o mediador circule de dupla e dupla para auxiliar os estudantes com as dúvidas que surgirem.

31**OBSERVAÇÕES**

- Os cartões podem ser sorteados ou impressos pelo professor para ser embaralhado e retirado pelos alunos.
- Caso sejam impressos, é importante que o professor tenha o cuidado de imprimir em quantidade suficiente para atender ao número de alunos, mas sem que as repetições limitem a conversação a uma única função.
- Mesmo que os alunos estejam em duplas, o professor pode optar por entregar um ou dois cartões e oferecer aos alunos a opção de colaborar com uma ou com duas funções.
- Os alunos estarem responsáveis por funções não significa que professor esteja sem uma função. A mediação nesse momento será essencial.
- Disponibilizamos os cartões com orientação ao aluno propostos por Cosson (2021, p. 87-101) conforme Daniels (2002) no material de apoio.

CÍRCULO: *A mão do macaco*, de W.W. Jacobs (2h/aula) - PARTE 2

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), considerando a extensão do conto, a divisão das equipes e a distribuição das funções, é possível que nem todos os alunos tenham conseguido concluir a leitura em sala e/ou que tenham tido dificuldade em realizar a leitura em casa. Portanto, para garantir que a leitura do conto seja realizada, uma parte dessa aula ainda precisa ser reservada para a conclusão da leitura. Sugerimos que seja, então, organizado esse momento, assim podemos dar continuidade à conversação sobre o conto.

Após esse momento, indicamos a disposição das cadeiras em círculo de modo que a motivação, fruição e conversação sejam realizadas em conjunto professor e alunos.

Em seguida, o professor deve retomar a leitura com as questões de motivação, depois orientar que começará a leitura (fruição) do texto a partir da segunda parte e que os alunos podem compartilhar suas funções a partir desse momento. O compartilhamento de funções pode ser feito por partes do texto, por função ou espontaneamente, de acordo com a escolha do mediador.

Vale salientar que acrescentamos questões mediadoras para a segunda e terceira partes, de modo que o professor ainda tenha um suporte para iniciar e manter a conversação, mediando e contribuindo para a construção de sentido. Além disso essas questões servem de motivação para o compartilhamento das interpretações,

porém destacamos que prioritariamente as questões debatidas devem ser a dos leitores.

SEQUÊNCIA DO CÍRCULO

1. MOTIVAÇÃO

Dimensão temática

- O que vocês estão achando da temática do conto?
- Qual a maior dificuldade encontrada na compreensão do conto? Vocês já encontraram essa caracterização em filmes, séries, jogos? Em quais situações?

2. FRUIÇÃO

- Após a motivação, o professor inicia a mediação da leitura junto com a conversação. Esta é uma etapa dialogada na qual leitura e conversação estão combinadas.

3. CONVERSAÇÃO

Dimensão composicional

- Como podemos sintetizar o conto *A mão do macaco*? (função Sintetizador)
- Em qual ambiente predominantemente a história se passa? Como esse ambiente é caracterizado? Essa caracterização é encontrada com muita frequência no gênero terror? Que outras cenas importantes podem ser descritas e como? (função Cenógrafo)
- Nos contos que lemos, sempre há um personagem com um vínculo mais forte com o elemento sobrenatural. Qual personagem seria esse no conto *A mão do macaco*? A relação dele é construída a partir de quais características do personagem? (função Perfilador)

Dimensão linguístico-discursiva

- O que vocês acharam da linguagem do conto? Quais palavras consideradas de difícil compreensão vocês encontraram? Qual a importância delas para o conto? (função Dicionarista)
- Após o segundo desejo, ao ouvir um barulho a porta, a mãe corre para abri-la, o pai “de gatas” arrasta-se ferozmente atrás da mão do macaco. Vocês conseguem compreender a expressão “entre aspas”? O que ela significa? Que palavras ou expressão pode substituí-la? (função Dicionarista)

33

Dimensão temática

- *A mão do macaco* apresenta um enredo totalmente novo ou faz lembrar alguma outra obra? Com quais obras vocês conseguem conectar o texto? (função Conector)
- Com base na leitura do conto, é possível evidenciar elementos contextuais como sociedade, economia, temas, tradições e influências do conto escrito por WW Jacobs? (função Pesquisador)
- A família White realizou os três desejos? Teve consequências? É possível deduzir qual foi o último desejo? Como as deduções sobre esse último desejo impacta em possibilidades para o final do conto? (função Questionador)
- Por ser mais extenso, o conto nos fornece muitas passagens interessantes. Qual é sua preferida, a mais difícil, a que causou medo? Por qual motivo? (função Iluminador de passagens)
- Considerando as leituras realizadas até o momento, podemos afirmar que gênero terror possui vários componentes tradicionais, ou seja, elementos, características que se repetem. Que elementos seriam esses? Vocês conseguem relacionar esses elementos a outros textos? (função Questionador/Conector)

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a) espera-se que na função Questionador/Conector os alunos reconheçam alguns dos elementos típicos do gênero terror e consigam conectar esses elementos a outros textos conhecidos por eles.

Alguns elementos no conto são: desejo que sai errado; objeto sobrenatural, atmosfera sombria, elemento macabro (a mão); tragédia/desastre; progressão gradativa da tensão.

Vale salientar que a terminologia *texto* aqui utilizada faz referência ao conceito da BNCC que considera para a atividade de leitura o texto escrito, as imagens estáticas ou em movimento e o som. De modo que todas as relações estabelecidas, com o conto e o gênero terror em outros formatos, podem e devem ser consideradas e debatidas.

4. REGISTRO**MENSAGEM AO PROFESSOR**

Professor(a), na *parte 2* do conto *A mão do macaco*, a atividade de registro é combinada com a conversação e a fruição. Portanto sugerimos que não acrescente mais uma atividade de registro.

34

SUGESTÕES

Filmes:

- *7 desejos* (2017 - 130 min)
- *A mão do macaco* (2007 – 25 min)
<https://vimeo.com/31504452>

Site:

- Informações sobre contos e livros de terror online
<https://www.infolivros.org/?s=terror>

CÍRCULO: *O travesseiro de penas* de Horacio Quiroga (2h/aula)

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), esta é uma etapa na qual os alunos aprofundarão um pouco mais o uso dos cartões e a sua autonomia na escolha e na produção das funções. Neste círculo, sugerimos grupos maiores de até seis alunos, com um tempo reservado para a leitura e um para a produção de questões.

Sugerimos que o professor explique que cada equipe deve ficar responsável por três cartões e elaborar pelo menos três questões, uma para cada dimensão (tema, composição e linguagem). O professor pode entregar um modelo de cartões para preenchimento pelos alunos.

Após a orientação, o professor deve acompanhar a realização da leitura pelas equipes e reforçar a função do notário como estratégia de leitura na qual os alunos podem ir destacando informações relevantes nos textos, para posterior utilização.

A etapa de motivação será feita após a leitura do conto no início da conversação. Para esse momento sugerimos o curta-metragem: *A Almofada de Penas* (Fantasmagorias).

Material de apoio nos anexos.

SEQUÊNCIA DO CÍRCULO

1. MOTIVAÇÃO

Curta-metragem: Fantasmagorias | A Almofada de Penas

https://youtu.be/wwccYqckh_4?si=XKATnelx_wwmDLP5

Dimensão composicional e linguístico-discursiva

- No curta-metragem temos uma adaptação do conto. É possível perceber elementos narrativos que se repetem em relação ao conto?
- A linguagem foi preservada na adaptação?
- Que outros recursos linguísticos foram utilizados?

2. FRUIÇÃO

- Antes da motivação, o professor vai orientar a **leitura em equipes** de até 6 alunos. Cada equipe receberá três funções como estratégia de leitura que

36

posteriormente se converterão em questões de mediação compartilhadas na etapa da conversação.

3. CONVERSAÇÃO

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), neste momento haverá o compartilhamento das questões elaboradas. Sugerimos algumas possibilidades de compartilhamento:

- por equipes sem a troca de cartões;
- por dimensão (tema, composição e linguagem);
- com a releitura do texto de forma dialogada com as questões surgindo à medida que a leitura prossegue;
- com o depósito dos cartões em alguma caixa para sorteio, sendo as perguntas lidas por voluntários ou pelo professor e respondidas por todos em um círculo.

É um bom momento para verificar se os alunos conseguiram elaborar questões adequadas ao cartão e as dimensões, embora salientemos que o objetivo não é que os alunos aprendam a reproduzir questões obrigatoriamente usando esses mecanismos.

Algumas questões a serem avaliadas são se os alunos elaboraram questões sobre: os personagens, o tempo, o espaço, o narrador, o enredo, o sobrenatural, a linguagem etc.

Caso algumas dessas questões fiquem comprometidas sugerimos algumas perguntas de intervenção a seguir.

Dimensão linguístico-discursiva e composicional

- Quais personagens compõem o conto? Como os personagens são descritos? Essas palavras dizem o que sobre eles?
- Em que espaço a história de concretiza? Como o detalhamento feito desse espaço colabora para a ambientação do gênero?
- Os marcadores temporais são essenciais para definir o ritmo da narrativa, seja pela aceleração, desaceleração ou pela antecipação. Quais expressões temporais marcam o desenvolvimento dos fatos?
- A forma como o narrador descreve é bem característico, vívido em alguns momentos, econômico, hostil e macabro em outros. Quais trechos podemos identificar dentro desse leque específico?

Dimensão temática

- A história surpreendeu vocês? Por quê?
- Ela apresenta um elemento sobrenatural como responsável pela tragédia ocorrida com a jovem noiva? Qual? O que se pode deduzir a partir disso?

4. REGISTRO

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), como registro sugerimos que os alunos sejam motivados a expressar o que acharam da proposta de ler contos de terror: se foi desafiador, de quais textos ou propostas eles gostaram mais e o que eles esperam da próxima etapa.

SUGESTÕES

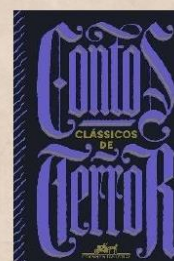
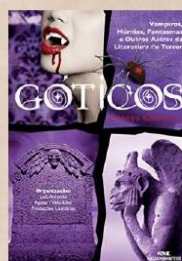
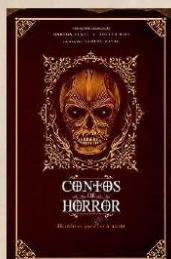
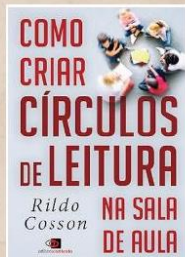
Vídeo:

- Qual é a diferença entre terror, horror e gótico?

<https://www.youtube.com/watch?v=w8Y8TWX-IMI>

Livros:

- *Como criar círculos de leitura na sala de aula* - Rildo Cosson (2021)
- *Contos de horror - Histórias para não ler à noite* - Rosana Rios [Org.] (2012)
- *Góticos: Contos clássicos* - Luiz Antonio Aguiar [Org.] (2013)
- *Contos clássicos de terror* – Julio Jeha (2018)



ATIVIDADE FINAL (2h/aula)

Planejamento dos círculos que serão produzidas pelos alunos.

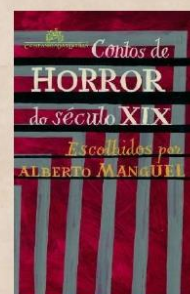
MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), na tarefa final deste módulo, é proposto que os alunos façam o rascunho do planejamento dos círculos literários. Para isso sugerimos um momento para:

- Formar equipes (considere o tamanho do conto, para contos menores, até quatro, e para maiores, até cinco alunos, de modo que não tenha alunos ociosos na equipe).
- Selecionar os textos (essa é uma função da equipe, entretanto é importante que haja diversidade de textos, por isso é importante que cada equipe escolha um conto diferente).
- Ler e debater o texto (esse momento se inicia em sala, mas será concluído extrassala).
- Entregar uma cópia com as Funções de Daniels para o estudo em sala e extrassala pelos alunos. (após o estudo é importante que os alunos tentem aplicar as funções no conto selecionado).

OBSERVAÇÕES

- A leitura e o debate sobre o conto são realizados em sala, por isso é importante que o professor acompanhe a fruição e a conversação sobre o texto, cuja leitura será concluída extrassala (fazer referência a continuidade da atividade em casa).
- Selecionamos o livro *Contos de horror do século XIX*, organizado por Alberto Manguel para a realização dos círculos, já que este fazia parte do acervo da escola e possuía quantitativo suficiente para ser utilizados pelas equipes.
- Os professores que entrarem em contato com este material podem fazer adaptações e procurar na biblioteca da sua escola livros de contos de terror ou até outras obras do gênero terror.
- Muitos dos contos do livro já estão disponíveis livremente na internet. Apesar de a experiência com a obra ser única e necessária, indicamos nossos contos preferidos nas **sugestões de contos**, junto com outras possibilidades.



4º MÓDULO: Prática dos círculos de leitura

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a) este é um módulo para a prática de círculos de leitura pelos alunos. Para que a empreitada ocorra positivamente sugerimos que o professor faça uma intervenção didática inicial (2h/aula) e final (2h/aula), por isso a seguir disponibilizamos alguns elementos que podem auxiliar nesse objetivo.

INTERVENÇÃO DIDÁTICA INICIAL (2H/AULA)

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), neste módulo os alunos serão protagonistas na mediação dos círculos. Para que isso ocorra é bom reforçar que a leitura do texto proposta deve ser pautada no dispositivo dos círculos de leitura. Cabe mencionar que o fato de os alunos serem os protagonistas não exime o professor do papel de mediador da aula de leitura literária, portanto todos os contos escolhidos pelos alunos precisam de uma leitura prévia do professor que agirá como um mediador auxiliar dos textos.

A proposta prática dos círculos de leitura exige alguns cuidados para que o aluno não pense que deve ler o texto em casa e chegar à sala de aula com uma apresentação em forma de seminário, fazendo uma síntese do enredo, apresentando os elementos estruturais e as características do conto, o autor. Por isso é importante o professor fazer uma intervenção didática inicial com informações sobre as etapas dos contos, a condução da leitura, a elaboração das questões, as funções de Daniels (2002) e os recursos audiovisuais.

A intervenção deve ajudar a definir e verificar:

- Quais são as etapas do círculo? Elas devem incluir pelo menos três momentos: motivação, fruição e conversação (reforce que a etapa do registro existe, mas não é obrigatória e partirá da equipe a escolha por ela ou não);
- Como será proposta a leitura do conto? A equipe lerá? Os colegas lerão individualmente, em pares, em grupos? A leitura será dialogada? Silenciosa?
- Há dúvidas sobre as funções de Daniels (2002)? Quais funções serão utilizadas? Há diversidade de funções?
- Como as questões serão elaboradas? (Não é obrigatório o uso de todas.)

40

- As perguntas são elaboradas para o público (no caso, os colegas)?
- Quais recursos serão necessários? Áudio? Vídeo?

ETAPAS DO CÍRCULO

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), é importante reforçar e explicar aos alunos quais as etapas mínimas dos círculos de leitura. Sugerimos para as práticas dos alunos três etapas básicas: motivação, fruição e conversação.

1. MOTIVAÇÃO

Elaborar questões para instigar o interesse pelo texto. Você pode verificar os conhecimentos e interesses dos leitores, criar hipóteses sobre o texto a partir da temática ou de uma palavra do título, pode apresentar o autor, entre outras possibilidades.

2. FRUIÇÃO

Realizar o momento de leitura/escuta do conto de acordo com o planejamento da equipe.

3. CONVERSAÇÃO

Construir os sentidos, a compreensão e a interpretação do texto. É uma atividade colaborativa; a equipe fica responsável por elaborar questões de mediação, mas tanto professor como os colegas podem colaborar.

SÍNTESE DAS FUNÇÕES DE DANIELS (2002)²

1. **Questionador** - Cria perguntas sobre o conto para os colegas, que precisam ser mais analítico-reflexivas, de modo o colega refletir e pensar. Não podem ter respostas fechadas, como sim ou não. O questionador pode indagar sobre a motivação dos personagens, sobre o significado de um evento dentro do texto. Pode, ainda, questionar sobre os elementos mais gerais como o que mais chamou a atenção, se fariam alguma modificação em algum momento do texto, como se sentiram e muitas outras possibilidades.
2. **Iluminador de passagens** - Seleciona uma parte do conto para ser explicada aos colegas. Essa escolha deve recair em um trecho com elementos que precisam ser revistos porque são essenciais para a compreensão do texto.
3. **Conector** - Associa o conto ou o trecho lido com algo da sua vida, um conhecimento ou uma experiência; um filme, uma série ou um desenho que assistiu.
4. **Dicionarista** - Identifica palavras e expressões difíceis ou relevantes para a leitura do texto, anota seus significados e elabora questões que desafiem os conhecimentos dos colegas sobre essas palavras, explorando se os significados permanecem os mesmos, se o termo ainda é utilizado, se há sentidos diferentes e como esses colaboram com o texto.
5. **Sintetizador** - Elaborar um resumo do conto considerando os elementos estruturais e característicos necessários ao enredo do texto narrativo. O sintetizador também pode preparar questões que explorem aspectos da estrutura do texto narrativo (narrador, espaço, tempo e personagens).
6. **Pesquisador** - Procura informações, dados contextuais (históricos, geográficos, culturais, mitológicos) que são relevantes para a compreensão do texto. Esses dados podem esclarecer informações do conto, estabelecendo relações entre dados reais e ficcionais, entre os personagens e os elementos sobrenaturais com eventos reais e outras narrativas ficcionais. O pesquisador pode usar esses dados durante a discussão para contextualizar informações do texto ou para elaborar questões para os colegas que explorem esses elementos que precisam de uma contextualização para serem compreendidos.
7. **Perfilador/Analista de personagem** - Traça um perfil das personagens mais relevantes e intrigantes. Para isso considera características físicas e psicológicas, os pensamentos e as ações realizadas pelos personagens. O perfilador/analista de personagem pode elaborar questões que explorem as características dos personagens, seus pensamentos e suas ações. Também pode criar questões gerais sobre a preferência por esse ou aquele personagem, sobre as relações com personagens de outras histórias que podem ou não serem resgatados no conto lido.
8. **Registrador/Notário** - Registra as informações discutidas sobre o conto. O registro pode ser feito por um aluno como se fosse um resumo; utilizado como suporte para um registro coletivo ao final ou ser realizado por todos do grupo desde o início da mediação. O notário pode sugerir formas de registro ou elaborar alguma dinâmica em que todos construam um registro da atividade.
9. **Cenógrafo** - Descreve as cenas principais. Para isso é necessário selecionar essas cenas de acordo com algum objetivo específico. Ao fazer isso deve destacar detalhes importantes, realçar a linguagem utilizada e considerar como esses elementos colaboram para a ambientação, a atmosfera e sensações ocasionadas pelo texto. Essa função pode elaborar questões que explorem o cenário do conto literário, considerando sua descrição, suas características suas sensações.
10. **Ilustrador** - Pode trazer imagens para representar o conto ou explorar com os colegas possibilidades de ilustração do texto: pedindo que eles desenhem uma parte do seu trecho preferido, do que lhe causou mais medo, do sentimento que o conto lhe despertou. Uma outra possibilidade é ilustrar no sentido de fazer referências a propostas existentes nas demais artes: pinturas, filmes, séries, músicas, desenhos, curtas-metragens, jogos etc.

Adaptado pela Autora (Daniels, 2002 *apud* Cosson, 2019, 2021).

² As funções cenógrafo e ilustrador foram elaborados pela autora conforme Cosson (2018, 2019, 2021).

INTERVENÇÃO DIDÁTICA FINAL (2H/AULA)

MENSAGEM AO PROFESSOR

Professor(a), chegamos ao final do *módulo quatro*. Nele apresentamos alguns elementos que são necessários à mediação dos círculos pelos alunos. Sugerimos que seja realizada uma *intervenção didática final*. Nela o docente deve:

- Juntar as equipes para conferir como anda a realização do planejamento do círculo.
- Auxiliar nas dúvidas em relação a atividade: etapas do círculo, funções de Daniels, elaboração de questões etc.
- Orientar o preenchimento do formulário (Prática de círculos de leitura)

Observações

Em relação as equipes, sugerimos que o professor observe o quantitativo de alunos em relação ao tamanho do conto (número de três ou quatro alunos para contos mais curtos e cinco ou seis para contos maiores).

O formulário de prática é uma ferramenta de registro e produção escrita que pode auxiliar o professor a verificar quais equipes estão com mais ou menos dificuldades e intervir quando necessário.

A lista de sugestões de contos não é obrigatória assim como o gênero conto. O professor pode motivar os alunos a trazerem outras formas literárias do gênero terror, neste caso, o professor precisa orientar as adequações. Se a escola dispuser de uma biblioteca o professor pode levar os alunos para selecionarem o material na própria biblioteca.

Material de apoio

- Cartões com orientação para alunos (Cosson, 2021, p. 86-101).
- Prática de círculos de leitura (FORMULÁRIO).
- Lista com sugestões de contos.

Esperamos que este material colabore para sua prática docente, contribuindo para a mediação de contos de terror de modo que seus alunos possam ao final do percurso desenvolver habilidades de leitura e se reconhecer como um leitor literário.

43

Formulário de planejamento dos círculos

PRÁTICA DE CÍRCULOS DE LEITURA			
Turma:		Turno:	
Conto:		Data:	
Equipe			
NOME		RESPONSABILIDADE	
Como será proposto a fruição do conto? Quem lerá? Como?			
Equipe		Leitura silenciosa	
Individual		Leitura compartilhada	
Pares		Leitura dialogada	
Quais as funções de Daniels (2002) utilizadas?			
Conector		Sintetizador	
Questionador		Pesquisador	
Iluminador de passagens		Cenógrafo	
Ilustrador		Perfilador	
Dicionarista		Registrador/Notário	
Motivação			
Fruição			
Conversação			
Recursos			

44

Funções de Harvey Daniels**(Cosson, 2021)****QUESTIONADOR**

Sua função é fazer perguntas sobre o texto para seus colegas. Você precisa de um mínimo de cinco questões e elas devem ser capazes de iniciar e manter a discussão. Por isso, não faça perguntas cuja resposta seja sim ou não. Por meio das questões, você deve fazer com que todos os membros do grupo participem. Não se incomode se sobrar alguma pergunta, pois o que importa é que o grupo discuta o texto. Mesmo que você tenha uma resposta, deixe o colega falar primeiro. As respostas para as suas perguntas podem ser surpreendentes. E não esqueça de que as perguntas são sobre o texto que já foi lido por todos!

Crie agora suas perguntas!!!!

ILUMINADOR DE PASSAGEM

Identifique uma ou duas passagens que você acha interessante por alguma razão. Por exemplo, ter sido bem escrita, ser importante para a história, precisar de uma explicação para ser entendida, ser emocionante, engraçada ou alguma outra coisa que só quem ler com atenção essa passagem consegue perceber. No momento da discussão, leia a passagem em voz alta. Depois, diga por que a escolheu e pergunte aos colegas o que eles pensam sobre isso.

Identifique as passagens e anote sua explicação!

CONECTOR

Muitas vezes, quando lemos um texto, ele nos lembra de alguma coisa que havíamos lido antes ou algum acontecimento que tomamos conhecimento em notícias nos jornais, na televisão e mesmo em uma conversa com os amigos ou em casa com alguém da nossa família. Escolha uma parte do texto que foi lido e diga como ele pode ser conectado a outro texto ou acontecimento. Depois pergunte para seus colegas de grupo se eles concordam ou se o trecho lembra coisas diferentes para eles ou se há outra parte do texto que pode ser conectada dessa mesma maneira. Quanto mais detalhes você oferecer da conexão que fez, melhor para a discussão.

Escreva o trecho escolhido e faça suas conexões!!!

DICIONARISTA

Há no texto palavras que são pouco usadas ou mesmo desconhecidas e cujo sentido depende do que se está lendo. Selecione duas ou três palavras que tenham essas características, procure seu significado no dicionário e faça relação com o sentido com que foi empregada no texto explicando a passagem de um sentido para outro. No momento da discussão do grupo, apresente as palavras a seus colegas lendo o trecho onde elas aparecem e peça que digam qual o sentido delas. Ouça as

45

definições de todos os colegas e depois apresente a sua para discussão. Atenção! Se a palavra não for realmente difícil, não haverá discussão e seu trabalho será perdido.

Anote as frases, com as palavras e suas definições!!!

SINTETIZADOR

Para começar a discussão, é preciso que se tenha uma visão comum do texto, que todos estejam mais ou menos de acordo sobre o que o texto diz. Para chegar nesse acordo, escreva um pequeno texto, de umas cinco frases, sintetizando o texto (ou a parte do texto) que você leu. Não precisa entrar em detalhes. Fique apenas com os acontecimentos mais marcantes. Sua síntese deve ter o começo, o meio e o fim da história. No momento da discussão, lê-la para os colegas a sua síntese e pergunte se alguém gostaria de complementar algo que você esqueceu ou excluir alguma coisa que colocou a mais.

Escreva sua síntese e não esqueça dos elementos básicos do enredo!!!

PESQUISADOR

Alguns textos precisam de informações extras para serem plenamente compreendidos. Elas podem vir da história, da geografia, da cultura, da tecnologia e outros lugares. O seu papel é trazer para seus colegas esses dados, mostrando como são importantes para compreender mais o texto, por exemplo, justificando por que uma personagem fez uma coisa que hoje já não se faz. Aproveite para perguntar a seus colegas se eles já tinham essas informações, se poderiam acrescentar mais detalhes ou perguntar para você alguma coisa mais.

Anote as informações coletadas!!!

ANALISTA DE PERSONAGEM³

(Opção A)

Destaque várias ações de uma personagem do texto que acabou de ler. Explique como pode ser caracterizado seu comportamento em relação ao lugar, às outras personagens, à forma de viver da comunidade em que ela vive (você pode escolher mais de uma característica).

Não se esqueça de dar exemplos. Para ajudar, veja uma lista de características de comportamento: Persistente / Inteligente / Exigente/ Ousado/ Honesto/ Responsável/ Bondoso/ Malvado/ Injusto/Otimista/ Traidor/ Leal/Invejoso/Sonhador/ Amigo/ Generoso/ Antissocial/ Detalhista/ Introvertido/ Extrovertido/ Desligado/ Impulsivo/ Fiel/ Solidário/ Agressivo/ Curioso/ Humilde/ Engraçado/ Triste/ Solitário/ Teimoso/ Ingênuo/ Bonito/ Egoísta/ Feio/ Criativo/ Estudioso/ Trabalhador/ Ousado/ Preguiçoso/ Feliz/ Orgulhoso Selvagem/ Ambicioso/Calmo/ Enérgico

³ Cosson (2021) conforme Daniels (2002) apresenta inicialmente essa função como perfilador (Cosson, 2018), mas na análise do conceito é possível constatar se tratar da mesma função, por isso optamos pela dupla terminologia: perfilador/analista de personagem.

46

Escreva as características da personagem escolhida!!! Exemplifique!!!

(Opção B)

Nem sempre a personagem tem suas características claramente expostas. Assim, um modo de conhecer melhor a personagem é analisar as suas ações. Escolha uma ação de uma personagem em um determinado momento da narrativa e explique como essa ação define essa personagem e seu comportamento.

Associe características a ação da personagem escolhida!

REGISTRADOR/NOTÁRIO

Toda discussão precisa ser registrada para que aquilo que o grupo já descobriu sirva para novas descobertas. Seu trabalho é anotar as várias contribuições dos colegas durante a discussão. Ao final, faça uma síntese do que foi discutido no grupo para ser lida por você no próximo encontro. A sua síntese deve se apoiar em anotações suas e dos colegas no final da discussão. Seja o mais fiel possível aos acontecimentos e não se esqueça de anotar o nome de todos os colegas participantes. Para não se perder na elaboração dessa síntese, você pode se guiar por três perguntas: o que o grupo sabia do texto antes de começar a discussão? O que o grupo aprendeu com a discussão? O que ficou para a próxima discussão?

Elabore suas observações!

Fonte: COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

Sugestões de Contos

Contos de Horror do século XIX – Escolhidos por Alberto Manguel

- Aleksei Konstantinovitch Tolstói – *A Família do Vurdulak: Fragmento Inédito de Memórias de um Desconhecido* (p. 25-50)
- Arthur Conan Doyle – *O Cirurgião de Gaster Fell* (p. 496-525)
- Bram Stoker – *A Selvagem* (p. 393-406)
- Eça de Queiroz – *A Aia* (p. 412-417)
- Edgar Allan Poe – *Os Fatos no Caso do Sr. Valdemar* (p. 358-367)
- Edith Nesbit – *A Casa Mal-Assombrada* (p. 482-495)
- Guy de Maupassant – *Uma Vendeta* (p. 268-273)
- H. G. Wells – *O Cone* (p. 51-63)
- Hugh Walpole – *O Tarn* (p. 379-392)
- Jules Verne – *Frumm-Flapp* (p. 271-279)
- Léon Bloy – *A Fava* (p. 374-378)
- Pedro Antônio de Alarcón – *A Mulher Alta* (p. 109-124)
- Pierre Louÿs – *A Falsa Esther* (p. 253-263)
- Robert Louis Stevenson – *O Rapa-Carriça* (p. 526-544)
- Thomas Hardy – *Bárbara, da Casa de Grebe* (p. 447-481)
- Villiers de L'Isle Adam – *A Tortura pela Esperança* (p. 264-270)

MANGUEL, Alberto. **Contos de horror do século XIX**. Editora Companhia das Letras, 2005.

Outras sugestões de contos

- *A amante morta* - Théophile Gautier
- *A casa do juiz* - Bram Stoker
- *A loteria* - Shirley Jackson
- *A noiva do enforcado* - Charles Dickens
- *A porca Soledade* - Braulio Tavares
- *A queda da casa de Usher* - Edgar Allan Poe
- *Berenice* - Edgar Allan Poe
- *Enterro prematuro* - Edgar Allan Poe
- *Expedição de Monserrat* - Braulio Tavares
- *Janet, a Maligna* - Robert Louis Stevenson
- *Ligeia* - Edgar Allan Poe
- *Morella* - Edgar Allan Poe
- *O gato preto* - Edgar Allan Poe
- *O ladrão de corpos* - R.L. Stevenson
- *O olho maligno* - Mary Shelley
- *O retrato oval* - Edgar Allan Poe
- *O vampiro John* - William Polidori
- *O visitante de Eveline* (Mary E. Braddon)
- *Os mortos vips* - Braulio Tavares
- *Um esqueleto* - Machado de Assis
- *Uma gota de Sangue* - Braulio Tavares

Cartões de Registro dos Círculos

Registro do conto 1º círculo

CONECTOR



“Muitas vezes, quando lemos/escutamos um texto, ele nos lembra de alguma coisa que já havíamos lido ou algum acontecimento que tomamos conhecimento em notícias nos jornais, na televisão e mesmo em uma conversa com os amigos ou em casa com alguém da nossa família.” (Cosson, 2021, p. 91) Considerando a temática “fantasmas”, registre alguma história que você conhece e estabeleça uma conexão entre ela e o texto escutado. Na aula seguinte, discuta com os colegas se eles concordam com a conexão ou se é possível outras associações. A riqueza de detalhes na explicação da conexão enriquecerá a discussão. Registre sua história e faça suas conexões!!!

Fonte: Elaborado pela autora conforme Cosson (2019, 2021)

Registro do conto 2º círculo

PESQUISADOR

Alguns textos podem necessitar de informações adicionais para serem compreendidos. Essas informações podem vir de contextos diversos: história, geografia, cultura, tecnologia e outros. (Cosson, 2021, p.97) O seu papel é pesquisar dados, detalhes, eventos, informações que podem colaborar para a construção do terror no conto Papa-figo. Por isso pesquisem as possíveis histórias, lendas, figuras folclóricas que podem ser associadas ao personagem Papa-figo. Quais elementos foram aproveitados no conto? Organize as informações por nome do personagem - características – elemento sobrenatural. (Adaptado pela autora)



Fonte: Elaborado pela autora conforme Cosson (2019, 2021)

Registro do conto 3º círculo

SINTETIZADOR

Uma boa estratégia de registro de leitura é fazer uma síntese do que foi compreendido. A síntese é valiosa para compreender a história, para identificar os elementos temáticos e estruturais importantes, assim como registrar informações que depois podem ser revisitadas. O sintetizador precisa equilibrar concisão e informações essenciais (Cosson, 2021, p. 95). Como o texto é narrativo, é importante que uma síntese da estrutura básica da narrativa seja preservada. Para o registro de hoje, pedimos que investiguem a lenda da Cumacanga e Curamanga; em seguida escreva uma pequena síntese da história e aponte no final as informações da lenda que foram reaproveitadas no conto A sétima filha.



Atenção! Para uma boa síntese, é preciso identificar elementos essenciais da narrativa: o que aconteceu? quando? onde? como? E quem conta o que aconteceu?

Fonte: Elaborado pela autora conforme Cosson (2019, 2021)

Registro do conto 4º círculo

PERFILADOR/ANALISTA DE PERSONAGEM

Até o momento, já realizamos a leitura/escuta de quatro contos: *A própria morte*, *O Papa-figo*, *A sétima filha* e *Bradador*, os três últimos inspirados em figuras folclóricas brasileiras. Para registrar nossos seres sobrenaturais, crie um quadro que apresente:

CONTO	PERSONAGEM	CARACTERÍSTICAS AÇÃO COMPORTAMENTO	FIGURA SOBRENATURAL	INDUTOR DA TRANSFORMAÇÃO

Qual o seu preferido? Por qual motivo?

Fonte: Elaborado pela autora conforme Cosson (2019, 2021)

Cartões para alunos (Cosson, 2021)

QUESTIONADOR

Sua função é fazer perguntas sobre o texto para seus colegas. Você precisa de um mínimo de cinco questões e elas devem ser capazes de iniciar e manter a discussão. Por isso, não faça perguntas cuja resposta seja sim ou não. Por meio das questões, você deve fazer com que todos os membros do grupo participem. Não se incomode se sobrar alguma pergunta, pois o que importa é que o grupo discuta o texto. Mesmo que você tenha uma resposta, deixe o colega falar primeiro. As respostas para as suas perguntas podem ser surpreendentes. E não esqueça de que as perguntas são sobre o texto que já foi lido por todos!

Fonte: Cosson (2021)

Escreva agora suas perguntas!!!!

CONECTOR

Muitas vezes, quando lemos um texto, ele nos lembra de alguma coisa que havíamos lido antes ou algum acontecimento que tomamos conhecimento em notícias nos jornais, na televisão e mesmo em uma conversa com os amigos ou em casa com alguém da nossa família. Escolha uma parte do texto que foi lido e diga como ele pode ser conectado a outro texto ou acontecimento. Depois pergunte para seus colegas de grupo se eles concordam ou se o trecho lembra coisas diferentes para eles ou se há outra parte do texto que pode ser conectada dessa mesma maneira. Quanto mais detalhes você oferecer da conexão que fez, melhor para a discussão.

Fonte: Cosson (2021)

Escreva o trecho escolhido e faça suas conexões!!!

ILUMINADOR DE PASSAGEM

Identifique uma ou duas passagens que você acha interessante por alguma razão. Por exemplo, ter sido bem escrita, ser importante para a história, precisar de uma explicação para ser entendida, ser emocionante, engraçada ou alguma outra coisa que só quem ler com atenção essa passagem consegue perceber. No momento da discussão, leia a passagem em voz alta. Depois, diga por que a escolheu e pergunte aos colegas o que eles pensam sobre isso.

Fonte: Cosson (2021)

Identifique as passagens e anote sua explicação!

DICIONARISTA

Há no texto palavras que são pouco usadas ou mesmo desconhecidas e cujo sentido depende do que se está lendo. Selecione duas ou três palavras que tenham essas características, procure seu significado no dicionário e faça relação com o sentido com que foi empregada no texto explicando a passagem de um sentido para outro. No momento da discussão do grupo, apresente as palavras a seus colegas lendo o trecho onde elas aparecem e peça que digam qual o sentido delas. Ouça as definições de todos os colegas e depois apresente a sua para discussão. Atenção! Se a palavra não for realmente difícil, não haverá discussão e seu trabalho será perdido. Anote as frases, destaque as palavras e anote suas definições!!!

Fonte: Cosson (2021)

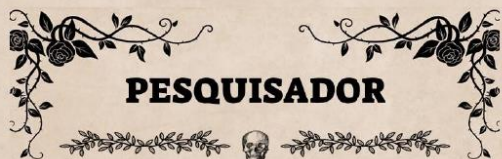


SINTETIZADOR

Para começar a discussão, é preciso que se tenha uma visão comum do texto, que todos estejam mais ou menos de acordo sobre o que o texto diz. Para chegar nesse acordo, escreva um pequeno texto, de umas cinco frases, sintetizando o texto (ou a parte do texto) que você leu. Não precisa entrar em detalhes. Fique apenas com os acontecimentos mais marcantes. Sua síntese deve ter o começo, o meio e o fim da história. No momento da discussão, lê-la para os colegas a sua síntese e pergunte se alguém gostaria de complementar algo que você esqueceu ou excluir alguma coisa que colocou a mais.

Escreva sua síntese e não esqueça dos elementos básicos do enredo!!!

Fonte: Cosson (2021)




PESQUISADOR

Alguns textos precisam de informações extras para serem plenamente compreendidos. Elas podem vir da história, da geografia, da cultura, da tecnologia e outros lugares. O seu papel é trazer para seus colegas esses dados, mostrando como são importantes para compreender mais o texto, por exemplo, justificando por que uma personagem fez uma coisa que hoje já não se faz. Aproveite para perguntar a seus colegas se eles já tinham essas informações, se poderiam acrescentar mais detalhes ou perguntar para você alguma coisa mais.

Anote as informações coletadas!!!

Fonte: Cosson (2021)




PERFILADOR/ANALISTA DE PERSONAGEM

(OPÇÃO A)

Destaque várias ações de uma personagem do texto que acabou de ler. Explique como pode ser caracterizado seu comportamento em relação ao lugar, às outras personagens, à forma de viver da comunidade em que ela vive (você pode escolher mais de uma característica). Não se esqueça de dar exemplos. *Para ajudar, veja uma lista de características de comportamento:* Persistente / Inteligente / Exigente / Ousado / Honesto / Responsável / Bondoso / Malvado / Injusto / Otimista / Traidor / Leal / Invejoso / Sonhador / Amigo / Generoso / Antissocial / Detalhista / Introverso / Extroverso / Desligado / Impulsivo / Fiel / Solidário / Agressivo / Curioso / Humilde / Engraçado / Triste / Solitário / Teimoso / Ingênuo / Bonito / Egoísta / Feio / Criativo / Estudioso / Trabalhador / Ousado / Preguiçoso / Feliz / Orgulhoso / Selvagem / Ambicioso / Calmo / Enérgico.

Escreva as características da personagem escolhida!!! Exemplifique!!!

Fonte: Cosson (2021)



PERFILADOR/ANALISTA DE PERSONAGEM

(OPÇÃO B)

Nem sempre a personagem tem suas características claramente expostas. Assim, um modo de conhecer melhor a personagem é analisar as suas ações. Escolha uma (ou mais) ação de uma personagem em um determinado momento da narrativa e explique como essa ação define essa personagem e seu comportamento.

Associe às características a ação da personagem escolhida!

Fonte: Cosson (2021)

REGISTRADOR/ NOTÁRIO

Toda discussão precisa ser registrada para que aquilo que o grupo já descobriu sirva para novas descobertas. Seu trabalho é anotar as várias contribuições dos colegas durante a discussão. Ao final, faça uma síntese do que foi discutido no grupo para ser lida por você no próximo encontro. A sua síntese deve se apoiar em anotações suas e dos colegas no final da discussão. Seja o mais fiel possível aos acontecimentos e não se esqueça de anotar o nome de todos os colegas participantes. Para não se perder na elaboração dessa síntese, você pode se guiar por três perguntas: o que o grupo sabia do texto antes de começar a discussão? O que o grupo aprendeu com a discussão? O que ficou para a próxima discussão?

Fonte: Cosson (2021)

Elabore suas observações!

ILUSTRADOR

Essa função é responsável por criar imagens visuais ou trazer imagens para dar um outro tipo de vida ao conto. As imagens criadas ou trazidas podem complementar, acompanhar ou subverter a interpretação. O ilustrador pode sozinho ou em parceria colaborar na exploração de diferentes possibilidades de ilustração do texto. As diferentes possibilidades podem ser produzidas no papel, no celular, em apps de desenho gráfico ou em outras tecnologias. O ilustrador pode retratar um trecho que mais gostou, um momento mais assustador, um sentimento despertado.

Escolha uma cena do conto que mais lhe impactou e a ilustre.

Fonte: Elaborado pela autora conforme Cosson (2019, 2021)

CENÓGRAFO

Sua função é descrever as cenas principais que podem ser importantes por caracterizar o gênero, a temática, a linguagem do texto. Por isso é importante escolher essas cenas de acordo com algum propósito específico. Na descrição da cena é preciso destacar detalhes marcantes, enfatizar a linguagem utilizada e pensar em como esses elementos afetam o ambiente, a atmosfera, as sensações e os sentimentos dos personagens e do leitor.

Portanto, sua função é escolher uma ou mais cenas e descrevê-las considerando a importância dela e modo como ela é apresentada.

Fonte: Elaborado pela autora conforme Cosson (2019, 2021)

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. Mais PAIC. **Proposta MAIS PAIC - Ensino Fundamental II**. Portal Mais PAIC. 2017.

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

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

JACOBS, W.W. A mão do macaco. In: MANGUEL, Alberto. **Contos de horror do século XIX**. Editora Companhia das Letras, 2005.

KABATEK, J. (2006). **Tradições discursivas e mudança lingüística**. In: T. Lobo, I. Ribeiro, Z. Carneiro, & N. Almeida (Orgs.), *Para a história do português brasileiro: novos dados, novas análises* (Vol. 6, p. 505-530). Salvador, BA: Edufba.

LONGHIN, Sanderléia Roberta. **Tradições discursivas: conceito, história e aquisição**. São Paulo, Cortez, 2014.

MANGUEL, Alberto. **Contos de horror do século XIX**. Editora Companhia das Letras, 2005.

QUIRINO, José Alberto. **A própria morte**. [*sine loco*]:[*sine nomine*], 2019.

QUIROGA, Horacio. O Travesseiro de Penas. MANGUEL, Alberto. **Contos de horror do século XIX**. Editora Companhia das Letras, 2005.

54

TAVARES, Braulio. A Sétima Filha. In: TAVARES, Braulio. **Sete monstros Brasileiros**. Rio de Janeiro: Casa dos mundos, 2018.

TAVARES, Braulio. Bradador. In: TAVARES, Braulio. **Sete monstros Brasileiros**. Rio de Janeiro: Casa dos mundos, 2018.

TAVARES, Braulio. O Papa-Figo. In: TAVARES, Braulio. **Sete monstros Brasileiros**. Rio de Janeiro: Casa dos mundos, 2018.

TAVARES, Braulio. **Sete monstros brasileiros**. Rio de Janeiro: Casa dos mundos, 2018.

ZAVAM, Aurea; DOLZ, Joaquim; GOMES, Valéria. **A historicidade no ensino de gêneros de texto**: um projeto de internacionalização da pesquisa em Língua Portuguesa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 44, p. e62442, 2022.

Contos utilizados

A própria morte de José Alberto Quirino

Vivia na cidade de Yorkshire, à beira de um rio, um casal, conhecidos por compartilhar seu amor e sua profissão: que era de investigar os mais diversos crimes em nome da coroa inglesa. Por conta disso, ultimamente passavam por várias desavenças. Munique queria largar a carreira e construir sua família. Já Edward, queria concentrar-se em sua carreira, “nossa carreira”, dizia ele. Em certo dia, no qual ameaçava cair uma enorme tempestade, o casal discutiu e estavam evitando falar um com o outro. Do lado de fora, não via-se qualquer movimento, os ruídos eram somente dos fortes ventos e dos enormes raios, à distância.

Edward e Munique desfrutavam de um chá, sem trocar palavra alguma. Estavam sentados em suas poltronas, cada uma em um canto da sala, e por uma mesa de centro sobre um tapete aveludado em cor vinho. O silêncio, que mantinha a casa fria e morta, foi quebrado por um forte estrondo vindo do céu, seguido por fortes pancadas à porta, que deixaram os dois espantados.

Edward seguiu até o hall de entrada, abriu a porta, entalhada em carvalho negro, como boa parte dos móveis e cômodos da casa. Pôs a cabeça para fora, não viu ninguém, pôs parte do peito para fora e olhou para os lados, quando viu uma silhueta, bem longe, e não sabia se a mesma distanciava-se ou o observava, tomou um impulso e gritou:

— Olá! Vá para casa, é perigoso!

A figura, entretanto, permanecia estática, sem manifestar resposta ou reação ao ato do homem, que baixou a cabeça para pensar consigo mesmo, quando viu um pequeno envelope, branco, fechado, com um lacre de cera vermelha. Ao olhar novamente em direção a figura soturna, já não estava mais lá. Engoliu em seco e entrou.

— O que houve? Por que demorou tanto? — Perguntou Munique, preocupada.

— Encontrei uma figura à distância, falei com ela e essa permaneceu parada, inclinei a cabeça e encontrei este envelope, a mesma desapareceu repentinamente. Aguardava que eu notasse e o pegasse.

— E o que ele diz? Edward, com um pouco de esforço, pressionou o envelope com as mãos a fim de que o lacre de cera fosse quebrado. Ouviu-se um “crec”, abriu o envelope e o leu em voz alta:

Sr. e Sra. Brummond,

Venho por meio desta carta e em nome de Vossa Majestade, rainha da Inglaterra, juntamente com o conselho da coroa solicitar vossos serviços. Há um tempo, recebemos a denúncia que um casal foi encontrado morto em uma casa num pequeno povoado de Yorkshire que, por coincidência, é vosso local de habitação. Informamo-lhes por meio escrito para que não pareça inconveniente e nem provoque atrasos, o que vossa viagem até Londres proporcionaria.

Atenciosamente,

A coroa de Londres

18 de julho de 1895.

— Mais um caso de assassinato em menos de um mês... o que fazer?

— Não sei. Disse Munique.

— Na verdade, nem sei por onde começar, a carta diz somente que é uma casa no povoado de Yorkshire. A cidade é grande, levaríamos muito tempo para encontrar algo se saíssemos apenas batendo de porta em porta.

56

Novamente foram eles interrompidos por um relâmpago no céu, seguido de uma forte chuva. Edward, após terminar o chá, retornou a poltrona ao lugar original e saiu. Seguiu pelo hall de entrada em direção a escadaria, que dava acesso aos quartos. A escada era de madeira, rangia, e de cima, nada podia ser visto a não ser uma pálida luz vinda de uma janela no fim do corredor. A cada degrau que o cavalheiro subia, os ruídos da escada o seguiam, e, em certo momento ouviu algo além do ranger das escadas:

— Quem está aí? O homem ficará sem reação, o som que acabara de soar em seus ouvidos era uma voz, rouca, morta, e sobretudo, feminina. Engoliu em seco novamente, disse:

— Sou eu, Munique. Munique? Munique?

— O que houve, querido? Estou aqui.

Ao ver a esposa, parada em sua frente, no começo da escadaria, empalideceu, sentiu as pernas tremerem, e foi acolhido por ela. Olhando-a, com certo terror, disse, sussurrando:

— Suba as escadas! — Os dois subiram lentamente, mas em rápida velocidade, o que aumentava os rangidos da escada. Ao alcançarem o final, aterrorizaram-se ao ouvir um grito fino e pavoroso, o que os fizeram ficar pálidos. Edward mais uma vez disse:

— Quem está aí? — Ele foi respondido com passos que não conseguia distinguir de onde vinha. Munique estava apavorada, de tal forma que mantinha-se o tempo agarrada aos braços do marido. Os dois desceram pelas escadas, desta vez, com largas passadas. A casa era escura, seus cômodos a deixavam ainda mais lúgubre, criando com a luz dos trovões, um vulto que se propagava entre os cômodos como se estivesse andando, juntamente com as vozes, que agora pareciam tornar-se lamentações e transformar-se em choro. O casal, desesperado diante de tal situação, achavam que só podiam estar loucos. Quebraram todos os espelhos, jogavam os vasos no chão, viraram quadros e estilhaçaram todas as janelas, restando só uma: a do local onde tudo havia começado, a janela no fim do corredor depois da escadaria.

No caminho para as escadas, era possível ouvir a tal voz sussurrando:

— Eles estão loucos!

— Não vão parar!

— Estão destruindo a casa!

— Vão embora, demônios, em nome do Deus altíssimo!

À medida que as vozes ecoavam na casa, como se ela estivesse vazia, aumentava também a proximidade deles da janela. Parados, diante dela, Munique disse:

— Acabe com isso, Edward. Eu não aguento mais. Edward estava parado diante a janela grande, com vidro que mais se assemelhava a diamante, enmadeirada em carvalho e com várias figuras em ouro e bronze, que a circundavam. Com a chuva e os trovões rugindo, o homem não conseguia mexer o braço e quebrar a janela com um atizador. Por fim, disse:

— Eu também não aguento mais.

Sua esposa foi à sua frente e abraçou-o, respondendo:

— Tudo bem. Disse ela.

— Não, não tem nada bem. Nunca mais tive paz desde aquela maldita tarde.

— Você sabe muito bem que podia ter evitado aquilo. Falou ela, soltando-o e falando em tom firme.

— E sucumbir a mais um de seus caprichos? Jamais!

— O único caprichoso aqui é você. Me prende em um relacionamento e nunca se mostra disposto a fazer minhas vontades.

— Você só pode estar louca.

— Se você se cansou de mim, saiba que eu digo o mesmo.

Terminou ela, com lágrimas de desprezo no olhar, enquanto distanciava-se dele. As vozes, novamente começaram a ecoar, Edward pôs as mãos na cabeça, não aguentava aquela tortura. Em um ato de loucura, agarrou a esposa pelo braço e começou a empurrá-la em direção a janela. Assustada, a mulher gritava:

57

— Solte-me! Você está me assustando.

No entanto, Edward parecia não ouvir, avançando com uma expressão sanguinária, quando estavam à altura da janela. Munique abriu a boca e os olhos de forma tão pavorosa quanto a de quem viu um fantasma. A ação fez o homem virar e perceber... que acabara de ser atravessado por outro. O casal encarava a figura, empalidecidos, enquanto o homem dizia:

— Que tragédia! O que houve aqui?

Edward estava prestes a responder quando outro homem, que apareceu também repentinamente, disse:

— Há 10 anos, vivia um casal nesta casa. Parece que o homem teve algum tipo de distúrbio, e acabou cometendo um atentado contra a mulher, e, na tentativa de salvá-la, um dos vidros da janela caiu sobre suas costas.

— Qual o nome das vítimas?

— Edward e Munique Brummond, senhor.

— Esses somos nós! Bradou Edward.

— Houve um engano, não ocorreu atentado algum.

Os homens, que pareciam não ouvi-los, passaram através deles novamente, deixando à vista os corpos que descreviam. Edward aproximou-se lentamente, baixou a cabeça com o objetivo de reconhecer o corpo, e o resultado o empalideceu: era seu próprio corpo, morto, prostrado diante da janela, em decomposição. Munique fez o mesmo, pôs a cabeça para fora da janela, diante do que viu, disse:

— Nos tornamos reflexos do espelho que ninguém pode ser ver, mas pode ser visto.

Diante do negrume daquele corredor, e do fim daquela tempestade, o casal abraçou-se e permaneceu no mais absoluto silêncio, estando diante agora, da própria morte.

O Papa-Figo de Braulio Tavares

O Papa-Figo era o dr. Amorim, que morava na maior casa da nossa rua, uma casa que tinha um muro e um portão com grades muito altas terminando em forma de ponta de lança. Havia um pequeno jardim com grama, e a casa era recuada, com dois andares, e no teto ainda havia uma espécie de sótão com uma cumeeira própria e uma janelinha que dava para a rua, que às vezes de noite estava acesa.

Por que Papa-Figo? Ninguém dizia isso abertamente, é claro, era uma informação que os meninos da rua traficavam entre si, para que os pais não ouvissem. Os meus pais, pelo menos, não queriam nem ouvir falar nessa história, e uma vez eu fiquei de castigo porque tinha visita lá em casa e eu, para falar uma coisa qualquer, apontei e disse que era “ali, depois da casa do Papa-Figo”, e meu pai ficou uma fera. Meu pai trabalhava na prefeitura. Dr. Amorim era um homem importante, já tinha sido vereador, e eu acho que meu pai tinha medo dele. Quer dizer, ele tinha medo de perder o emprego, e uma vez eu ouvi ele dizendo a minha mãe que o dr. Amorim era capaz de demitir uma pessoa com um telefonema.

O que é um Papa-Figo? Para nós, meninos (eu tinha uns treze anos quando aconteceu isto que vou contar), essa lenda era um quebra-cabeças que tentávamos montar, juntando as poucas peças que tínhamos e inventando peças para preencher alguns buracos que teimavam em ficar vazios. O Papa-Figo não come o figo, a fruta. Come fígados, fígados de crianças que ele manda matar. Ele sofre de uma doença – uns chamam de “morfeia”, outros, de “lepra”, e outros nomes que não lembro mais – que faz o corpo ficar todo inchado, as orelhas, enormes (lembrei agora, chamam também de “elefantíase” porque as orelhas, da pessoa ficam do tamanho das orelhas de um elefante), os dedos, enormes, e tudo dói muito. Uma tia minha disse que lá no sítio onde ela morou quando era menina tinha uma pessoa assim, e que quando vinha o acesso a pessoa começava a inchar. Tinham que trancá-la dentro de um quarto vazio, sem móveis, sem cama, sem nada, porque o que tivesse lá ela arrebentava, quebrava tudo, de tanta dor que sentia. Aquilo durava às vezes uma semana, tinha que

58

esperar o acesso passar – ou então trazer o fígado de uma criança para a pessoa comer, e em poucas horas ela ficava normal de novo.

Como o Papa-Figo não podia sair para pegar as crianças, porque estava sofrendo muito, era a família que providenciava. No tempo antigo, saía um negro escravo, com um saco nas costas, para pegar qualquer criança que estivesse sozinha. Matavam-na e tiravam seu fígado para curar o acesso. Mas o Papa-Figo ficava com remorsos, então muitas vezes, quando o corpo da criança era encontrado, havia um dinheiro junto, para compensar a família pelo prejuízo. Minha mãe dizia que o dinheiro era encontrado dentro do buraco no corpo, do lado direito, por onde eles arrancavam o fígado, mas quando falei isso para os meus amigos eles disseram que só podia ser exagero, porque iria sujar o dinheiro de sangue e que era mais prático deixar junto do corpo, com uma pedra em cima para o vento não levar.

– Parem com essa doidice, o dr. Amorim não é Papa-Figo, isso é mentira – ralhava minha mãe. – O que ele tem é uma doença de pele.

Podia ser, porque ele era um velho moreno com a pele toda cheia de manchas brancas, no rosto, nos braços. Tinha um nariz comprido e uma boca toda torcida, com um ar de quem está com raiva o tempo todo.

E a casa dele era a única casa na rua que tinha telefone, por isso desde pequeno eu ia lá. Quando tinha recado urgente, durante o dia, meus pais me mandavam à casa do dr. Amorim, pedir para usar o telefone. Ele morava com a mulher e uma filha solteirona que devia ser da idade da minha mãe. Enquanto eu telefonava, ficava sempre uma pessoa parada na sala, de braços cruzados, olhando para mim, me vigiando, como se eu tivesse inventado uma mentira só para entrar ali e roubar alguma coisa de valor. Quando ele estava na sala, com aquela pele rajada, aquele olho mau de Papa-Figo, eu tremia tanto que mal conseguia discar o número do meu pai.

E então, um dia...

Era um domingo e eu estava em casa de castigo, por causa de alguma besteira que nem lembro mais o que era. Não pude ir jogar pelada no campo do Lameirão, onde minha turma ia. Meu pai tinha ido fazer um trabalho urgente, minha mãe estava chateada com alguma coisa e gritava comigo. Numa certa hora, ela abriu a porta do meu quarto e me disse para ir urgente à casa do dr. Amorim ligar para o meu pai e dizer para ele vir resolver um problema com o vizinho do lado, era alguma coisa que tinha a ver com a caixa-d'água que estava vazando, derramando água no quintal do vizinho, e não sei o que mais, essas coisas idiotas de quem tem que cuidar de uma casa.

Eu achei bom para sair do castigo e fui lá. Toquei a campainha. Quem abriu foi o dr. Amorim, que estava de chinelos, vestindo somente uma camiseta e uma calça velha, irritado. Eu pedi pra telefonar e ele ficou bufando de impaciência, me mandou entrar e disse que fosse rápido. Eu tentei ligar uma vez, duas vezes, três vezes, mas o telefone do meu pai estava ocupado o tempo todo. O dr. Amorim começou a reclamar e, em certo momento, disse: “Esses miseráveis que nem dinheiro têm pra comprar um telefone e vivem incomodando a gente”. Eu bati o telefone e disse um palavrão a ele, ele deu um berro de raiva, me chamou de moleque e me deu um tapa na cara. Eu gritei:

– Papa-Figo dos infernos!

Ele tentou me agarrar. E foi aí que eu puxei o canivete do bolso e enterrei na coxa dele.

Não foi de propósito, era um canivete velho, enferrujado, que eu às vezes levava no bolso quando ia jogar no Lameirão, porque lá tinha uma turma barra-pesada. Mas eu enterrei no velho, puxei e saí correndo pela porta da frente, e nisso as pessoas da casa chegaram correndo até a sala, o velho caiu gritando, e eu escapuli e corri para casa. Quando entrei, minha mãe perguntou o que era aquilo, e eu disse que o Papa-Figo tinha tentado me matar.

Bem, aí foi que começou um tumulto danado, eu me tranquei por dentro no meu quarto, fiquei de pé no peitoril da janela e estiquei o braço pelo lado de fora para esconder o canivete no beiral do telhado, que era baixinho. Ouvi a porta da frente batendo quando minha mãe saiu apressada. Daí a pouco ela entrou em casa gritando, batendo na porta do meu quarto e me chamando de criminoso, e pouco depois chegou meu pai e me deu uma surra que quase me arreventa todo, eu tive

59

que passar três dias sem ir à aula por causa do jeito como o meu rosto ficou. Pensei que ia ser preso, que iam chamar a polícia, mas ninguém chamou. Ouvi minha mãe falando alto com meu pai: “Mas ele é ‘de’ menor!”, e meu pai gritando com ela: “E se eu for preso no lugar dele? Hein? Hein?”.

Aqueles dias foram um inferno, porque meu pai ameaçou me botar pra fora de casa, minha mãe chorava e não falava comigo, só fazia botar comida num prato e jogar o prato na minha frente na mesa. E isso não foi o pior. Algum tempo depois eu soube que o dr. Amorim estava hospitalizado. Meus pais não conversavam na minha frente. Eu tinha que fingir que estava no quarto e voltar descalço, na ponta dos pés, para escutar os dois conversando na sala. Ouvi meu pai falar: “Parece que é tétano”.

No outro domingo, eu cheguei no Lameirão pra jogar. Meus pais estavam me evitando, eu só fiz dizer “vou jogar bola” e saí. Quando cheguei lá, uma galera me cercou: “Olha quem chegou: Valdir, o cara que brigou com o Papa-Figo!”. Descobri que tinha virado uma espécie de herói, porque ninguém ali gostava do velho, todo mundo tinha medo dele, e o tamanho da história já era outro – que o dr. Amorim tinha me agarrado dizendo que ia arrancar meu fígado e que eu tinha enfiado uma faca (uma faca!) no fígado dele.

O dr. Amorim morreu alguns dias depois, e eu parei de ir ao colégio, perdi o ano. Meu pai me deu outra surra, só que menor que a primeira, e batia sem prestar muita atenção, como se a preocupação dele fosse outra coisa. Não se falou em polícia, e a única coisa que eu fiquei sabendo foi que a família resolveu esquecer o assunto. Ninguém me disse nada, mas eu não era burro. Era só somar dois mais dois. Ninguém na casa gostava do velho, que maltratava todo mundo. Ficaram com a herança, não ficaram? Deviam até me dar uma gratificação.

Meus pais se mudaram dali, fomos morar noutro bairro, mas todo domingo eu vinha jogar no Lameirão, onde virei “Valdir, o cara que matou o Papa-Figo”. Rapidamente eu ganhei posição entre a turma. Meu pai morreu no ano seguinte, acho que do coração ou qualquer outra coisa, e fiquei eu com a minha mãe. E na necessidade de dinheiro, eu comecei a entrar numas paradas com a turma do Lameirão. Sumia por três dias, voltava com dinheiro, minha mãe não tinha mais nem energia pra perguntar que tanto dinheiro era aquele. Ficou assim durante alguns anos, eu já era conhecido. Tão conhecido que, anos depois, quando fui preso pela primeira vez, saiu no jornal da cidade: “Operação policial prende Papa-Figo e mais seis”.

A Sétima Filha de Braulio Tavares

O advogado Horácio era um dos homens mais céticos da turma que se reunia para cafezinho e bate-papo no calçadão, no centro velho da cidade. Quando não tinha audiência no fórum e o movimento no escritório estava tranquilo, ele passava horas na porta do Café São Braz, discutindo sobre qualquer assunto. Suas polêmicas preferidas eram aquelas em que ele apontava furos e contradições nas religiões em geral e defendia a Atlântida como fonte das civilizações pré-colombianas.

Era um mulato magro e forte, usava uns óculos com muito grau. O cabelo começara a ficar grisalho pouco depois dos quarenta anos. Gostava de falar alto, gesticular, dar risadas estrondosas. Tinha sempre uma teoria ou uma explicação na ponta da língua.

Em casa, Maria Dôra, esposa dele, estava em plena atividade. Como não tiveram filhos, o filho dela era a casa, da qual cuidava obsessivamente. Horácio dava risada: “Dôra, isto aqui é uma casa onde mora gente, não é uma capa de revista, não. Que é que tem um cinzeiro com pontas de cigarro?”. Ela franzia a cara com impaciência e limpava o cinzeiro enquanto ele esperava, cigarro aceso em punho.

60

Naquela tarde, ela limpou as duas gaiolas dos canários do quintal (“Esses bichinhos são a alegria da minha existência”, dizia sempre), botou uma pequena montanha de roupas na máquina, pôs uma panela no fogo para começar a preparar a sopa, separou os jornais velhos que iam para o lixo reciclável, ligou para a farmácia para pedir o remédio que estava já no finzinho, aproveitou para vedar com Durepoxi uma fenda por onde escorria água no tanque da área de serviço, pegou na fruteira as frutas já maduras e as transferiu para a geladeira, começou a picar os legumes e as folhas para a sopa.

No fim da tarde, o assunto do futebol da véspera finalmente foi espremido até a última gota. Para dar uma esquentada na conversa, alguém falou em discos voadores. A opinião de Horácio já era conhecida por todos, mas nem por isso ele a economizava.

– Autossugestão – disse ele, mexendo a perna, inquieto, o que era indício de que estava com mais de trinta argumentos prontos para achatar o adversário.

– Mas, Horácio, foram centenas de pessoas, olha aqui a matéria na revista – disse um amigo.

– E daí? Alucinação coletiva. – Mas foi na Alemanha! É um povo prático, racional.

– Não diga besteira, Frederico. Quer que eu faça uma lista das coisas irracionais que os alemães já fizeram? Começa pelo nazismo.

– Aqui não tem nada de nazismo. Viram uma nave luminosa pousar e depois levantar voo. Ficaram marcas na grama.

Rapaz, quando alguém quer acreditar numa coisa, acredita. E se você botar num detector de mentiras, o aparelho vai dizer que esse alguém está dizendo a verdade, de tão sincera que é a doídice dele.

Dôra terminou de cortar a calabresa e a carne-seca e as colocou na panela de sopa, aproveitou para recolher todos os sacos de lixo da cozinha, substituiu-os por sacos vazios, levou o lixo inteiro para o depósito que ficava no patamar perto do elevador, depois lavou a pia e pôs a mesa do jantar. Levou água e alpiste para os canários. Tomou banho, vestiu um moletom, desligou o fogão, finalmente abriu uma revista e sentou no sofá da sala pela primeira vez no dia.

Pediram uma rodada de café. Horácio pediu uma água mineral. Dr. Dante, um médico meio calvo, estava com o jornal aberto e comentou:

– Isso é uma vergonha.

– O que foi?

– Lembra o Padre Bertino?

– Sim. – Parece que cassaram o mandato dele.

– Padre tem mandato?

– Não sei o nome que se usa. Mas é como quando proíbem um médico de clinicar, por alguma irregularidade nos papéis.

– Mas ele já morreu. Aliás, morreu com quase cem anos.

– Olha aqui. É um processo administrativo com a diocese, eu acho. Dizem que há uma irregularidade.

– Eu conheço esse processo. É antigo. Houve uma duplicação de documentos, não sei quando. Existe uma versão aceita e outra que foi questionada.

– Parece que estão querendo cancelar a atividade dele como padre.

– Isso é estupidez de jornalista. Não existe essa possibilidade.

– Bem, é o que diz aqui.

– Não tem fundamento jurídico. Isso é mau jornalismo. Hoje em dia qualquer débil mental capaz de conseguir um diploma entra numa redação e começa a publicar o que lhe dá na cabeça, o que nunca é boa coisa.

61

O cafezinho continuou, mas depois Horácio pediu o jornal e afastou-se um pouco do círculo de conversa. Olhou a matéria. Padre Bertino! Ora, Padre Bertino era conhecido dos pais dele e dos pais de Maria Dôra. Só não fizera o casamento dos dois por um problema de saúde, mas eles diziam que, quando aparecesse um filho, ele faria o batismo. Morreu antes que isso pudesse acontecer.

“E foi ele quem batizou Maria Dôra”, pensou Horácio.

Devolveu o jornal, deixou um dinheiro sobre o balcão, despediu-se e voltou para o escritório, onde se deparou com duas procurações urgentes para preparar e enviar. Isso o distraiu até anoitecer, mas, quando fechou o escritório e foi pegar o carro no estacionamento, lembrou-se de comprar o jornal.

xxx

Maria Dôra chegou com o pacote de pão quente cinco minutos antes de Horácio entrar e pousar a pasta em cima da mesa da sala. – Tudo bem, meu amor?

– Tudo, e você?

– Tudo tranquilo.

Sentaram para jantar. Sopa de carne com legumes, pão francês, queijo prato fatiado, presunto fatiado, bolacha salgada, requeijão, café.

– Dôra, tava me lembrando duma história que você me falou quando a gente namorava. De que você é a filha número sete.

– Sim.

– Como é isso?

– Minha mãe teve onze filhos. Quer dizer, ela e meu pai, claro. Eu sou a sétima.

– E o que acontece quando é assim?

Ela fez uma longa pausa. Horácio tomava a sopa e a fitava com olhar divertido.

– Quando tem sete filhos, o mais velho, ou a mais velha, tem que ser padrinho ou madrinha do sétimo. Por isso que Bastião é meu padrinho, além de meu irmão mais velho.

– Ele é teu padrinho?

– Sim.

– E se não fizessem isso? Se o padrinho fosse outra pessoa, o que aconteceria?

– Lá vem você pra mangar.

– Meu amor, eu não vou mangar de nada. Vou mangar da minha mulher? Como pode uma coisa dessa? Mas, então, por que um irmão batiza o outro? Silêncio. Depois:

– Porque senão o sétimo filho vira lobisomem.

– Ah, entendi. Tem que ser batizado.

– Sim.

– Quem fez esse batismo de vocês, então?

– O finado Padre Bertino. Você sabe. Já lhe contei. Por quê?

– Por nada. – disse ele, servindo-se de açúcar na xícara e depois derramando o café por cima. – Olha só isto aqui.

Mexeu o café, pousou a colherinha e só depois estendeu o braço para pegar o jornal e entregá-lo a Dôra. Já estava aberto na página em questão. Dôra leu com atenção e testa franzida.

– Entendeu?

– Não sei. O que eles querem com o Padre Bertino, coitado?

– Se os documentos dele não valerem, então os atos que ele sancionou não têm valor nenhum, porque ele estava ocupando uma posição indevida.

– E daí?

– Daí que para todos os efeitos ele não te batizou. Você não é batizada.

Dôra fez uma cara tão assustada que ele não se conteve e caiu na gargalhada.

– Dôra, meu amorzinho, não fique assim. É brincadeira. Não tá vendo que essas coisas não existem?

62

No instante em que o primeiro raio de luar passou pela cortina e atingiu a cama, onde Horácio ressonava como se fosse uma gravação de si mesmo, ela jogou o edredom para o lado e mudou de posição várias vezes, ficando de bruços, depois de lado, depois de rosto para cima. O corpo ardia, o suor descia, o cabelo suado se grudava à testa e fazia cócegas. Obrigava-a a erguer a mão para afastar as mechas úmidas, e com isso acordava de novo, pensava de novo, lembrava do terror que a estava cercando, como uma coisa ruim que se aproxima por todas as direções ao mesmo tempo.

Virou de lado. Olhou. Horácio dormia com o tronco encolhido sobre si mesmo, os braços em atitude de defesa, a não ser quando se estirava de barriga para cima e roncava. Ela estava sem pé, sem âncora, sem firmeza. E se fosse verdade? Com Horácio era impossível de saber, porque ele fazia tanta brincadeira, pregava tanta peça nos outros! Mas o jornal estava ali, não estava? O preto no branco. A tinta no papel. A prova absoluta – para quem ainda precisava de provas.

Padre Bertino estivera proibido de fazer qualquer coisa, pelo direito civil e direito canônico. Seja como for, o batizado feito por Padre Bertino não era válido. E assim ela continuava pagã. E assim...

Alguma coisa estava vindo de dentro dela, e era em ondas, cada onda mais forte do que a anterior. E a cada onda ela se obrigava a segurar não sabia o quê, a refrear algo que fazia menção de transbordar e de inundar consigo mesmo as barreiras do “ão”.

E quando veio então a onda mais forte de todas, ela se deixou levar, se deixou carregar, foi no bojo da onda que se espatifa de encontro aos recifes da beira do mar. Agora já não ouvia o ressonar de Horácio, já não reconhecia os quadros nas paredes, os óculos de grau na mesa de cabeceira. Como se nunca tivesse visto aquele quarto apertado, aquele teto baixo de gesso. Rolou na cama. Ficou de bruços. Ergueu os quadris e sentiu um estremecimento sacudi-la de cima a baixo. O que era aquilo? Estava vindo, aquilo estava vindo.

Mas não era só isso, não era somente o que ela já conhecia e já podia controlar o que ia acontecer, era algo que nunca tinha acontecido antes, algo que dizia: “Me destrói, porque senão eu vou destruir você”.

Horácio acordou incomodado com o calor e com um rumor dentro do quarto. Virou-se e viu o vulto no chão, se arrastando, rosnando e soltando pequenos uivos, como um animal que sofre uma dor insuportável. A primeira coisa que pensou ao despertar foi: “Cadê Dôra?!” e a última coisa que pensou foi: “Quem deixou esse bicho entrar?”.

O que aconteceu depois só pôde ser deduzido, com perplexidade, do estado em que a polícia encontrou o quarto, o corpo em pedaços, o colchão encharcado de sangue, como uma esponja, aquele cheiro de matadouro. Havia rastros ensanguentados pela casa inteira, onde não havia um só móvel que não estivesse derrubado, arrebentado ou danificado de alguma maneira. Como se aquilo fosse obra de um grupo de homens furiosos e revoltados.

A única coisa de fato vista foi a criatura que o vizinho do lado, despertado pelos rugidos e pelos gritos, observou da janela: uma espécie de cachorro enorme com pelo cor de cobre, que saiu rosnando pela porta dos fundos, despedaçou com as garras os lençóis e as roupas que secavam pendurados no varal, e depois partiu com os dentes as gaiolas dos canários. “Foi uma coisa assustadora”, disse o vizinho, “parecia que o bicho estava devorando os canários com gaiola e tudo”.

Bradador de Braulio Tavares

Eu trabalhava em uma empresa carioca de auditoria e precisei viajar para Miraceli, em Minas Gerais, para discutir relatórios com a diretoria de uma fábrica que nos tinha contratado. Minha reunião seria às oito da manhã. Eu teria que ir de carro na véspera e pernoitar lá. Eram três horas de viagem do Rio. Dirigi sem pressa, num fim de tarde dourado e azul. A estrada avançava por entre colinas verdes que pareciam a área de trabalho de um Windows XP.

63

Miraceli era uma cidadezinha arborizada, agradável. No centro dela corria um riacho por um canal de cimento. Havia muitas árvores, um parque bonito com canteiros de flores em mandalas. O hotel ficava numa pequena ladeira. Estacionei, desci com minha maleta e entreguei a chave a um porteiro, que levou o carro para o estacionamento.

Preenchi a ficha no balcão com uma caneta esferográfica presa por um cordão meio desfiado.

– Vem do Rio? – perguntou o recepcionista, um homem meio careca, de olhos espertos.

– Aham – respondi, enquanto escrevia.

– Vai demorar?

– Só um pernoite – falei. – Volto amanhã à tarde. O *check-out* é ao meio-dia?

– Sim, mas se quiser ficar mais um pouco a gente não cobra outra diária.

– Talvez só para um banho, antes de viajar.

A chave do quarto estava acorrentada a uma estrela de pedra-sabão. O quarto era pequeno, mas a cama era boa. Pus a maleta em cima da bancada e me estirei, para descansar as costas. O teto tinha uma luminária que se dividia em três braços de metal com três lâmpadas de vidro fosco. Depois fui à janela. Via-se a subida da rua, algumas residências, uma loja de motocicletas. Na direção oposta, para baixo, uma banca de revistas na esquina. E depois um trecho do canal arborizado.

Fiquei deitado um pouco, revendo os relatórios para o dia seguinte, planejando como seria a reunião e tomando um refrigerante do frigobar. Cochilei alguns minutos. Quando abri os olhos, tinha escurecido. O frio do anoitecer de Minas entrava pela janela. Lavei o rosto, vesti um casaco leve e saí.

Gosto de sair do hotel (seja em que cidade for, em que país for), virar à esquerda e ir adivinhando. Gosto de conhecer uma cidade nova andando sozinho, a pé, olhando o formato das casas, as roupas das pessoas, as pedras do chão. Fui caminhando, passei por um trecho de parque cheio de esculturas em pedra-sabão, bancos com tábuas de madeira paralelas apoiadas em estruturas enferrujadas. O trânsito era pouco. Havia mais gente parada do que andando. Quero dizer, havia gente fazendo compras nas lojas, bebendo nos barzinhos etc. Caminhando mesmo só eu.

Subi uma ladeira, por curiosidade a respeito de uma igreja antiga, e parei num restaurante, mais pelo terraço, porque dali do alto se via boa parte da cidade espalhada num vale, do que por fome. Veio um cardápio, pedi uma cerveja, um caldinho de feijão, e prometi que em breve jantaria. Fiquei olhando as luzes da cidade espalhadas naquela ravina escura; cada luzinha uma casa, cada casa uma história. “Que coisa é o mundo”, pensei, “tanta gente interessante, tanta coisa para fazer, e eu aqui fiscalizando a planilha de custos do trabalho alheio.”

Estava devaneando em torno da segunda cerveja quando a garçonete voltou. Era uma moça alta, bonita, o cabelo crespo preso atrás num coque enorme, cuja existência ela parecia ignorar, e dois olhos castanhos e travessos.

– Se o senhor for pedir alguma coisa é melhor pedir agora, porque a cozinha vai fechar.

– Já? – perguntei. Olhei o relógio. – Mas não são nem dez horas...

– É, é porque hoje, aqui, a gente fecha cedo.

Ela me deu um sorriso de desculpas tão encantador que eu fiquei sorrindo de volta e me esqueci de perguntar: “Por que hoje?”. Enfim, pedi um prato sem complicações, um feijão-tropeiro, que veio delicioso e desceu rápido. E enquanto abaixavam a porta corrediça do restaurante, paguei e percorri de volta as ruas que, pelo meu cálculo infalível de GPS mental, me levaram de volta ao hotel. Ao pegar a chave do quarto, dei boa-noite ao careca, e ele se limitou a fazer um sinal de assentimento com a cabeça, mas não falou nada.

Aqui um parêntese. Existe gente que não gosta de dormir em hotéis. Eu adoro. Por quê? Não sei. Hotel me dá uma sensação de poder, de riqueza. Já falei isso uma vez a uma analista que eu tive, lá pelos vinte e poucos anos, quando andei meio bagunçado. Eu dizia a ela: “Eu quero ser rico, mas ser rico não é ser dono de uma casa, é poder entrar em qualquer hotel, saber que posso pagar para que naquele dia aquele quarto seja meu, aquela cama, aquele banheiro. Melhor do que isso, só

64

se eu pudesse também dizer que aquela garçõete é minha. Eu estou pagando? Então eu tenho direito a tudo. Isso é que é ser rico pra mim, e não ser dono de uma casa na Praia Grande ou sei lá onde. Ter que ficar me preocupando. Pagando contas, IPTU de uma casa. Ser rico”, eu dizia, nervoso, andando de um lado para o outro, ela fazendo sinal com a mão para que eu falasse mais baixo, “não é ter as coisas, é comprar o que a gente quer no instante em que quer”.

Acho que pensei nisso quando empilhei os travesseiros na cama, me recostei e liguei a TV para saber o que estava passando. Tirei somente os sapatos. O moletom estava ainda na mala, mas eu não tinha intenção de dormir ainda. Estava curtindo a sonolência agradável da refeição, da noite silenciosa, do friozinho gostoso, daquele quarto que até poucas horas antes eu não sabia que existia no planeta e que agora era meu por algumas horas. Fiquei olhando um noticiário na TV com o mute ligado. Multidões silenciosas correndo na rua, bombas de gás lacrimogêneo explodindo silenciosamente. Propaganda de cerveja. Gols de times que não reconheci. Propaganda de automóvel.

Devo ter adormecido, mas antes de adormecer desliguei a TV, ou tinha acionado o timer sem perceber. Abri os olhos com o pescoço meio incomodado pela posição. O quarto estava escuro. A TV, desligada, e a única luz que entrava era a da janela, cuja cortina estava aberta. Eu estava meio enviesado na cama, o pescoço doía um pouco e foi isso que me acordou.

Minto. Quando comecei a me ajeitar percebi que o que tinha me acordado era o barulho.

Que barulho era aquele? Era uma espécie de uivo, um lamento de um cachorro ou de um lobo, um som lúgubre que começava com um gemido baixo e ia ficando mais alto e mais agudo até se elevar por cima das casas, se espalhar na brisa, entrar por aquela janela, se expandir mais, ocupar meu quarto por inteiro. Um uivo de tristeza insuportável, e era uma voz humana.

Foram três ou quatro uivos em cinco ou seis minutos, e depois disso a voz se calou. Eu me ergui meio tropeçando e fui até a janela, não sei se para fechá-la ou se para tentar escutar lá fora, aquele silêncio tão aliviador mas tão incerto. Debrucei, respirei fundo e só então olhei pra valer as casas da rua, na calçada oposta à do hotel. Havia duas casas juntas, geminadas, opostas e simétricas; e as duas estavam fechadas, com o matagal tomando conta, as paredes derruídas. Quando as vi, pensei na hora que o som vinha dali.

Não vinha, porque naquela hora exata ele voltou a ser ouvido ao longe e agora vinha por cima dos telhados, e era a mesma voz de antes, mas não naquele lamento interminável, e sim em gritos rápidos, rascantes, desesperados, como de quem protesta contra uma dor intensa e repetida. Agarrei o peitoril, olhei para um lado, para o outro, e tudo que via à luz da lua era um horizonte de telhados vermelhos e antenas parabólicas.

Quanto tempo durou? Alguns minutos, algumas horas? O tempo era irrelevante. Mas o que era aquilo? Dei dois passos para dentro do quarto. Alguém estava sendo torturado, fisicamente torturado, a no máximo três quarteirões dali. Havia polícia nas ruas? E o careca da portaria, não ia tomar nenhuma providência? A dor aterrorizada daqueles gritos me incomodou, se alguém estava passando por aquilo então não havia segurança possível para mim também.

Quando dei o primeiro gole da água mineral com gás, que desceu limpando e refrescando minha boca pastosa, os gritos recomeçaram. Ou melhor, começou uma terceira série, com a mesma voz, mas já noutra situação – deslocada, improvável vindo logo após a outra, porque não indicava dor física, e sim uma tristeza mortal, um infortúnio assassino. Pense em uma pessoa que acaba de receber a pior notícia imaginável e que precisa descarregar essa revolta no mundo. E era uma voz de homem, a mesma de antes, uma voz como a minha, voz de alguém com a minha idade, as minhas forças.

Fui à janela, esperei terminar.

Isso durou, em retrospecto, umas duas ou três horas. Talvez mais, talvez menos, e não importa, porque não tive coragem de ligar para a portaria e reclamar, e não entendia se estava com medo, se estava com pena de alguém que sofria tanto, se estava desconcertado por ninguém fazer nada, se estava irritado por causa da minha reunião às oito...

65

Houve uma hora em que tudo acabou, me lembro de ter olhado o relógio e pensado: “Quarenta minutos já, então parece que tudo bem”, porque não tinha havido nenhuma pausa naquele coral de torturas.

Enfim, o despertador do celular tocou às sete e eu pulei da cama como sempre faço, bem ou mal, com sono ou disposto, vivo ou morto. Eu tenho que ganhar a vida. E ganho. Porque quando o despertador toca eu pulo, sem mimimi.

Desci para o café da manhã com as pernas fracas, a ponto de ceder, e os olhos ardendo de sono. Não havia ninguém no restaurante. Somente uma empregada que trazia garrafas térmicas apertadas ao encontro do peito e as distribuía num extremo da longa bancada de toalha verde em diagonal sobre toalha branca, com cestinhas de vime contendo pão, pão de queijo, fatias de bolo, croissants.

Me servi de suco, mamão, café, torradas com geleia, pão de queijo. Troquei de roupa, peguei o carro e às oito e dez cheguei para a reunião. Que foi um caos. Tenho uma ideia bastante vaga do que eles me explicaram, dos números das planilhas que usaram para comparar, dos critérios que combinamos e assinamos visando à próxima avaliação. O chefe, um tal de dr. Benjamin, explicou tudo que perguntei, mostrou uma porção de papéis, era muito gentil. Dizia: “Veja bem... este número aqui, evidentemente, não precisa ser levado em conta...”.

Acho que ficaram satisfeitos, o que me tranquilizou, porque eu estava insone, desorientado. Durante as discussões, o tempo todo me vinha à mente algum grito daquele incrível repertório que me sobressaltara a noite inteira. Me vinha uma imagem aleatória, sem propósito, como a de ter estado de pé, durante o café da manhã, com um pratinho na mão, vendo na bancada a travessa cheia de mamão cortado, umas vinte, trinta fatias de mamão, para ninguém, para ninguém além de mim.

Já eram duas e meia da tarde quando, depois de fazer as mudanças necessárias, salvar tudo num pendrive, assinar papéis e tudo o mais, recusei os convites insistentes para almoçar numa churrascaria, peguei o carro e voltei ao hotel. Por alguma razão, achava que lá estaria em segurança. Na portaria havia agora uma mulher loura, gorda, meticulosa, que checkou de novo todas as minhas informações antes de me entregar a chave. Perguntou se eu estava me sentindo bem e eu respondi que sim, obrigado.

Era só finalizar a bagagem e descer para pagar a conta, mas eu lembrava que, por alguma razão, podia ficar mais um pouco. Quando vi, estava semideitado, me apoiando nos travesseiros, na posição exata em que tinha adormecido na noite anterior. Por que me deitei assim, vestido, de sapatos? Que pressa era aquela? Era como se os gritos fossem recomeçar só porque eu havia me deitado.

Não recomeçaram, mas comecei a escutar outra coisa. Era uma batida ritmada, umas percussões, não de instrumentos, mas de objetos quaisquer, fazendo uma espécie de cadência, “tandandan-tandan...”, que de longe me evocou tardes de pré-carnaval, clóvis e papangus pela rua, coreia de garotos batendo latas e apitando.

Era isso que eu ouvia agora e, sem sequer ir à janela, desci atropeladamente as escadas, sem esperar pelo maldito elevador, afinal estava apenas no terceiro andar, e cheguei à rua. Eram três horas, mas já havia uma luz dourada oblíqua de fim de tarde. Graças às montanhas ao redor, ali o sol se punha mais cedo. Fui andando no sentido do batuque e percebi que ele vinha da direção dos gritos da noite anterior. A avenida que beirava o canal estava deserta, mas o barulho estava cada vez mais próximo, até que um muro que eu acompanhava à minha direita deu lugar a um largo aberto, um recuo de um quarteirão inteiro, um muro caiado de branco e, por cima deles, uma floresta de cruces, como se fossem antenas. Era um cemitério, e o batuque vinha dali.

Fui entrando através das alamedas, das capelas, das árvores baixas que davam sombra. Vi de longe um ajuntamento. O coro tinha me parecido só de meninos, de jovens, mas ao me aproximar vi que havia um número grande de adultos e idosos batendo palmas também, havia até alguns rodando aqueles reco-recos que têm um pequeno cabo e são postos para girar com um movimento do pulso.

66

Vi que uns manejavam matracas, outros batiam em pequenos tambores. Cantavam todos, desorganizadamente, mas com a visível prática de um antigo costume, um hino bárbaro cuja letra não compreendi, mas pude perceber uma sonoridade arcaica nas sílabas.

Parei junto de uma mulher de lenço amarrado sobre o cabelo, que batia palmas.

– O que está havendo? – perguntei a ela. Ela virou-se excitada, mas sem me dar muita atenção, e disse:

– Bradadô! Bradadô! Achemo o Bradadô!

Ou pelo menos foi isso que entendi, porque ela deu dois passos à frente, eufórica, cantando e palmeando com energia redobrada, como se estivesse se vingando de um contratempo muito antigo.

Olhei em torno. Por trás do cemitério erguia-se um prédio novo de apartamentos, de uns oito andares, bem alto para a topografia local. Em muitas varandas pessoas acenavam com os braços, com lenços brancos.

Olhei ao redor. Avancei. Abri caminho. Fui passando pela multidão, que nem se importava com minha intromissão, e se abria para que eu passasse.

Um homem estava falando diante de uma sepultura recém-escavada, mas não parecia um enterro, e sim uma exumação, porque vi de imediato quatro homens musculosos retesando cordas e trazendo lentamente para cima uma coisa horizontal, e pesada, uma coisa quadrangular que esborrava terra e gotejava lama.

Manobraram com longa prática a combinação de cordas e largaram o caixão, sacolejante, desconjuntado, sobre a terra. O homem continuava falando, uma daquelas cantilenas bíblicas que a gente só sabe que são em português por causa das palavras, mas em que as frases não fazem o menor sentido. O caixão estava carcomido, quase se desmanchando.

O homem, que vestia um terno cinza velho (se eu olhasse de perto certamente veria que era todo cerzido, todo recuperado), ergueu os braços pedindo silêncio. E não é que a batucada parou?

– Amigos irmanos antigos, morinfante tenebras, pereopéria manissigno cardenoso – disse ele. Ou algo parecido. – Momento campoamor das almas, momento de elevado sinal.

– Amém – disseram todos, com longa prática.

– Habemos chorado, habemos sofrido, habemos entregado sangue a Deus, pero nomás.

– Pero nomás – ecoaram.

– Até condo sofrerás padecerás conosco, Bradador, até condo adumbrarás o teu calvário?

– Teu calvário.

Foi de fato isso que escutei? Não sei, foi o que me pareceu no momento. Recordo que cambaleei e recuei, sem querer ver de perto o que surgiria de dentro do caixão que eles começavam a destampar, a despregar, com alavancas e ferramentas.

– Quem é? – perguntei a um rapaz magro, do gogó grande, que olhava por cima dos ombros dos outros.

– É o Bradadô – explicou ele. – Matou a mãe por dinheiro.

Ao mesmo tempo, do outro lado, uma moça pousou meio distraída a mão no meu braço, sem perceber o que o rapaz falara, e disse:

– Ele deixou uma criança morrer de fome e recebeu castigo.

Ouvi estalos lá na frente, de madeira se rompendo, e um “uuuu” coletivo da multidão. Olhei de lado. Uma velhinha de cabelos brancos muito arrumados e roupa bonita, toda certinha, estava com os olhos fitos em mim, como quem já estivesse me fitando há bastante tempo, e quando finalmente meu olhar cruzou com o dela ela me disse:

– É o Bradadô. – Fez uma pausa. – Ele brada, a gente escuta.

Afastei a vista. Os homens afastaram as tábuas com as mãos (um deles protegia as mãos com um pano sujo). E de lá de dentro foi se erguendo uma criatura. O que era aquilo? Eu imaginei que ia ver surgir alguém envolto numa mortalha de pano branco cheio de manchas, ou então um esqueleto nu e lúcido. Não era, era um homem, que bem podia estar nu, porque não se via

67

semelhança de tecido sobre ele, mas o torso ressecado e escuro como carne de sol, os braços e as pernas meros ossos cobertos de pele tostada e resseca. Ergueu-se, tateando em volta, como alguém que se ergue depois de ser jogado longe numa batida de carro.

A mulher de cabelos brancos estava do meu lado. Me olhou com simpatia.

– Muita gente não consegue dormir à noite escutando o sofrimento dele – disse.

– Quem fez isso com ele? – perguntei.

– Uai, ele mesmo. Ele incendiou uma casa cheia de gente.

E aí recomeçou espontaneamente a batida de antes, tandandan-tandan... E todos recuaram e abriram caminho quando a coisa se pôs de pé. Sem medo. Somente deixando passar. O falso morto, quase não dando mostra de perceber a presença de quem quer que fosse, começou a caminhar, trôpego, vacilante, mas decidido, embora ausente, parecendo um bêbado que ao despertar na sarjeta pensa que tem de voltar para casa.

Cambaleando a coisa veio, na direção de onde eu estava. Os olhos eram como olhos de peixe, completos, sem faltar nada a não ser expressão. A caveira era caveira com um couro de cobra retesado por cima, uma cara curtida e escamosa. À medida que avançava, a multidão abria-se à sua frente e voltava a fechar-se às suas costas, acompanhando seus passos trôpegos cuja rota não variava.

E o coro em volta estava agora um tom abaixo, quase respeitoso, quase reverente, e dizia assim:

– Bradadô... bradadô... bradadô...

Ele veio para mim! Parou, quase me tocando, e não estou louco, eu senti, vi os movimentos do seu peito, o esforço que fazia, eu o vi respirando. Naquele fim de tarde, numa tarde real, normal, aquele monstro veio para mim, enquanto a multidão batia em latas de cerveja e tambores de plástico. Ele parou à minha frente, e todo mundo batia palmas, gritava em coro, “bradadô... bradadô...”, como se esperasse entre nós algum tipo de duelo, de confronto. Ele me olhou com aqueles olhos que pareciam de vidro e estendeu a mão. Fez um gesto de: “Vem!”. E eu fui.

Em volta de mim, as vozes gritavam.

– Prostituiu a filha pequena! É bradadô!

– Jogou álcool num velho e tocou fogo! É bradadô!

Ele caminhou de volta para o ataúde apodrecido, desconjuntado. A multidão então começou a jogar pedras. As pedras o atingiam e ele não sentia nada. Caminhei atrás dele, seguindo-o, ensurdecido por aquele batuque, “tandandan-tandan...”, que não cessava, e uma angústia, um desconforto mortal crescia dentro do meu peito, me impedindo de respirar. Chegamos à sepultura. Olhei as tábuas podres, desconjuntadas. Bradadô! A voz do pregador voltou a ser ouvida.

– Habemus cerceado nosso porvir. Habemus ministrado las nemisérias.

– Amém! – Vozes de todas as direções.

– Lapidemus las culpas, e los penitentes! – gritou ele. As pedras voltaram a cair. E com elas os insultos.

– Torturador dos abandonados!

– Sequestrador das virgens!

Eu tombei na terra revolvida ao lado do sepulcro, tentando me proteger das pedras que me atingiam por todos os lados, e não me produziam dor alguma, mesmo quando eram pedras pesadas que me derrubavam de novo na lama.

– Sangrou um cão amarrado!

E as pedras vinham certas como os insultos, me derrubando, e eu me erguia para ser derrubado de novo.

No meio da multidão, apareceu então o rosto do dr. Benjamin, e só naquele momento percebi o quanto era um rosto cruel, o rosto de alguém que não recua para obter o que quer. Tinha uma banda de tijolo na mão e, ao erguê-la, falou com desprezo:

– Vendeu-se por dinheiro.

68

As pedras choviam, e me refugiei de volta nas tábuas enlameadas do meu ataúde, punhados de lama me atingindo o rosto enquanto eu erguia meus braços ressequidos, puxava de novo as tábuas sobre mim, sofrendo por ter acordado de novo, passado por tudo aquilo de novo, sem saber quando ia acabar, sem saber quando outro pedaço de mim voltaria para ser recolhido, castigado e enterrado. Ah! Quem dera eu fosse enterrado no silêncio e na sombra para sempre, para sempre.

A mão do macaco de W.W. Jacobs

Fora da casa era uma noite fria e úmida, mas na pequena sala de visitas da Vila Laburnam as cortinas estavam cerradas e o fogo ardia na lareira. Pai e filho jogavam xadrez. O primeiro possuía ideias sobre o jogo que envolviam jogadas radicais, expondo o rei a perigos desnecessários, o que provocava comentários da velha senhora que calmamente fazia tricô perto do fogo.

"Ouça esse vento", disse o sr. White, que, notando um erro fatal cometido quando já era tarde demais, queria evitar que o filho o percebesse.

"Estou ouvindo", disse o filho, observando atento o tabuleiro, enquanto estendia a mão. "Xeque."

"Não imaginei que ele viesse esta noite", disse o pai, a mão erguida sobre o tabuleiro. "Mate", respondeu o filho.

"Não há nada pior do que esta vida, tão afastada de tudo", exclamou o sr. White, com inesperada irritação. "Dentre todos os lugares desagradáveis, lamacentos e fora de mão para se viver, este é o pior. O caminho é um atoleiro e a estrada uma torrente. Não sei o que as pessoas estão pensando. Suponho que, como na estrada somente duas casas estão alugadas, acham que isso não tem importância."

"Não se preocupe, querido", confortou-o a esposa. "Talvez você ganhe a próxima partida."

O sr. White ergueu a vista subitamente, a tempo de interceptar um olhar de entendimento entre mãe e filho. As palavras morreram em seus lábios e ele escondeu na rala barba grisalha um sorriso constrangido.

"Lá vem ele", disse Herbert White, quando o portão bateu com estrondo e passos pesados se dirigiram para a porta.

O velho se levantou com presteza hospitaleira e, ao abrir a porta, foi possível ouvir como ele se lamentava com o visitante. Este também se queixou do tempo, o que levou a sra. White a lançar, em voz baixa, uma interjeição de desdém. Depois tossiu levemente assim que o marido entrou na sala, seguido por um homem alto e robusto, com olhos grandes e rosto corado.

"Primeiro-sargento Morris", disse, apresentando-se.

O sargento trocou apertos de mão e, aceitando a cadeira que lhe foi oferecida junto ao fogo, observou, satisfeito, o anfitrião trazer uísque e copos e colocar uma pequena chaleira de cobre no fogo.

Ao terceiro copo seus olhos se tornaram mais brilhantes e ele começou a falar, enquanto o pequeno grupo familiar olhava com grande interesse aquele visitante de terras distantes, que, sentado com os largos ombros numa postura ereta, discorria sobre acontecimentos estranhos e feitos valorosos, sobre guerras e pestes e povos exóticos.

"Vinte e um anos disso", disse o sr. White, fazendo um gesto com a cabeça para a esposa e o filho. "Quando ele partiu era um garoto magro de uma loja de varejo. Agora, olhem só para ele."

"Não parece ter sofrido muito", disse a sra. White delicadamente.

"Eu gostaria de ir à Índia", disse o marido, "apenas para dar uma olhada, entendem?"

69

"Melhor onde você está", disse o sargento, abanando a cabeça. Pousou o copo vazio e, suspirando, meneou a cabeça outra vez. "Gostaria de ver aqueles velhos templos e faquires e malabaristas", disse o velho. "O que foi que você começou a me contar outro dia, sobre uma mão de macaco ou coisa parecida, Morris?"

"Nada", respondeu o soldado depressa. "Pelo menos nada que valha a pena ouvir." "Mão de macaco?", perguntou a sra. White, curiosa.

"Bem, apenas o que se poderia chamar de magia, talvez", respondeu o sargento de maneira vaga.

Seus três ouvintes curvaram-se para a frente, ansiosos. O visitante levou aos lábios o copo vazio, distraído, e depois tornou a baixá-lo. O anfitrião encheu-o novamente.

"Olhando para ela, não passa de uma mão comum, seca e mumificada", disse o sargento, mexendo no bolso. Tirou algo e mostrou. A sra. White recuou com uma careta, mas o filho pegou aquilo e examinou com curiosidade.

"E o que há de especial nela?", perguntou o sr. White, tomando o objeto das mãos do filho e colocando-o sobre a mesa, após examiná-lo.

"Possui um encantamento que lhe foi conferido por um velho faquir", disse o sargento, "um homem muito santo. Ele queria mostrar que o destino rege a vida das pessoas e que aqueles que interferem nele correm o risco de se arrepender amargamente. De acordo com o encantamento, três pessoas diferentes podem ter, cada uma, três desejos atendidos."

Seu modo de falar era tão impressionante que os ouvintes tiveram consciência de que seus risinhos divertidos haviam sido, de alguma forma, inoportunos.

"Bem, por que não faz os seus três pedidos?", perguntou Herbert White, espertamente.

O soldado olhou-o da maneira que uma pessoa de meia-idade olha para uma criança presunçosa. "Já fiz", disse em voz baixa, e seu rosto corado empalideceu.

"E conseguiu que os três desejos fossem concedidos?"

"Consegui", disse o soldado, e ouviu-se o barulho de seu copo indo de encontro a seus dentes fortes. "E alguém mais já teve seus três desejos atendidos?", perguntou a velha senhora.

"A primeira pessoa teve os três desejos atendidos, sim. Não sei quais eram os dois primeiros, mas o terceiro era a morte. Foi desse modo que consegui a mão do macaco."

Sua voz era tão grave que um silêncio caiu sobre o grupo.

"Se já obteve seus três desejos, Morris, de que ela lhe serve agora?", perguntou o velho. "Por que ainda está com ela?" O soldado balançou a cabeça:

"Um capricho, suponho", disse lentamente.

"Se pudesse obter três pedidos mais", perguntou o velho, olhando-o de maneira sagaz, "você os faria?"

"Não sei, não sei." O sargento pegou a mão do macaco e balançou-a entre o dedo indicador e o polegar. Subitamente, jogou-a às chamas que crepitavam na lareira.

White, com um leve grito, curvou-se e arrancou-a do fogo. "Melhor deixá-la queimar", disse o soldado em tom solene. "Se não a quer, Morris, dê para mim", disse o velho.

"Não", respondeu o amigo com firmeza. "Eu a atirei no fogo. Se ficar com ela, não me culpe pelo que acontecer. Jogue-a novamente no fogo, como um homem sensato."

O outro sacudiu a cabeça e examinou detidamente a nova aquisição. "Como se faz isso?"

"Segure-a levantada com a mão direita e faça o pedido em voz alta", disse o soldado. "Mas saiba que haverá consequências." "Parece as Mil e uma noites", disse a sra. White, levantando-se e começando a preparar a ceia. "Você não poderia desejar

quatro pares de mãos para mim?"

O marido tirou o talismã do bolso, e os três estavam rindo quando o sargento, com uma expressão de advertência no rosto, agarrou-o pelo braço.

"Se quer formular um pedido", disse asperamente, "peça algo que faça sentido."

70

O sr. White recolocou o talismã no bolso e, dispondo as cadeiras em volta da mesa, convidou todos a sentar-se. Durante a ceia, a mão do macaco foi parcialmente esquecida. Depois, os três ficaram ouvindo, enlevados, uma segunda parte das aventuras do soldado na Índia.

"Se a história da mão do macaco for tão verdadeira quanto aquelas que ele nos contou", disse Herbert, assim que o soldado se retirou, em cima da hora para pegar o trem, "não conseguiremos grande coisa com ela."

"Você deu a ele algo em troca?", perguntou a sra. White, olhando firme para o marido.

"Uma ninharia", ele disse, ruborizando um pouco. "Não queria aceitar, mas eu o obriguei. E mais uma vez insisti para que eu a jogasse fora."

"Como se isso fosse possível", disse Herbert, com fingida indignação. "Ora essa, vamos ser ricos, famosos, felizes. Deseje ser um imperador, papai, só para começar. Então não será mais dominado por nenhuma esposa."

Herbert correu em volta da mesa, perseguido pela injuriada sra. White, armada de uma vassoura.

O sr. White retirou a mão de macaco do bolso e olhou-a, indeciso. "Não sei o que desejar, isso é um fato", disse devagar. "Creio que tenho tudo o que quero."

"Se você apenas liquidasse a hipoteca da casa, já seria muito feliz, não seria?", disse Herbert, pousando a mão no ombro do pai. "Deseje duzentas libras, então. É só o que falta."

O pai, sorrindo, envergonhado da própria credulidade, ergueu o talismã enquanto o filho, com um olhar solene de certa forma adulterado por um piscar de olhos para a mãe, sentou-se ao piano e tocou alguns acordes solenes.

"Eu desejo duzentas libras", disse o velho em voz alta e clara.

Um agradável acorde de piano saudou as palavras, interrompido por um grito assustador do velho. A esposa e o filho correram para junto dele.

"Ela se moveu", exclamou, olhando com asco para o objeto que deixara cair no chão. "Quando fiz o pedido, ela se contorceu na minha mão como uma cobra."

"Bem, não estou vendo dinheiro nenhum e creio que nunca vou ver", disse o filho, enquanto pegava a mão de macaco e a colocava em cima da mesa.

"Deve ter sido imaginação sua", disse a mãe, olhando ansiosa para o velho.

"Não importa", disse ele sacudindo a cabeça. "Nada de grave aconteceu, mas mesmo assim levei um susto."

Sentaram-se novamente junto ao fogo enquanto os dois homens terminavam de fumar seus cachimbos. Lá fora, o vento estava mais forte do que nunca, e o velho sobressaltou-se ao ouvir uma porta bater no andar de cima. Um silêncio incomum e opressivo envolveu os três, e durou até que o velho casal se retirou para dormir.

"Espero que encontre o dinheiro em um pacote bem no meio da cama", disse Herbert, ao desejar boa-noite aos dois, "e que alguma coisa horrível agachada em cima do guarda-roupa observe você embolsar os ganhos obtidos dessa maneira maligna."

Herbert permaneceu sentado no escuro, contemplando o fogo se extinguir, vendo rostos nas chamas. A última face era tão horrenda e simiesca que ele a contemplou assombrado. Surgiu tão expressiva que, com um riso nervoso, procurou na mesa um copo com água para jogar sobre ela. Agarrou a mão do macaco e, com um leve calafrio, limpou a mão no casaco e foi para a cama.

II.

Na manhã seguinte, enquanto a claridade do sol de inverno iluminava a mesa do café, Herbert riu dos próprios receios. Havia na sala um ar sadio de normalidade, ausente na noite anterior; a pequena, suja e enrugada mão do macaco estava jogada no aparador de maneira descuidada, indicando falta de crença em suas virtudes.

71

"Suponho que todos os soldados sejam iguais", disse a sra. White. "Que idéia a nossa, dar ouvidos a essa bobagem! Como seria possível, nos dias de hoje, que tais desejos fossem concedidos? E, se fosse possível, como duzentas libras poderiam trazer algum mal?"

"Podem cair do céu sobre a cabeça dele", gracejou Herbert.

"Morris disse que as coisas acontecem tão naturalmente", disse o pai, "que, se quisermos, podemos atribuí-las à coincidência." "Não vá gastar todo o dinheiro antes de eu voltar", disse Herbert, levantando-se da mesa. "Fico com medo que se transforme

em um avarento mesquinho e tenhamos que repudiá-lo."

A mãe riu e acompanhou o filho até a porta. Olhou-o afastar-se pela estrada e voltou para a mesa do café, feliz às custas da credulidade do marido. Tudo isso não a impediu de correr para a porta ao ouvir o carteiro chegar nem de se referir, rapidamente, aos sargentos de hábitos etílicos quando notou que o carteiro trouxera uma conta do alfaiate.

"Herbert vai fazer mais um dos seus comentários jocosos, creio, ao chegar em casa", ela disse, quando sentaram para o jantar. "Certamente", concordou o sr. White. "Seja como for, a coisa se mexeu na minha mão, posso jurar."

"Você pensou que se mexeu", disse a velha senhora, suavemente.

"Ela se mexeu", replicou o outro. "Não foi imaginação, eu... O que foi?"

A esposa não respondeu. Ela observava a misteriosa movimentação de um homem que espreitava a casa, parecendo indeciso se devia ou não entrar. Pensou nas duzentas libras, e notou que o estranho estava bem vestido e usava uma cartola de seda nova e brilhante. Por três vezes ele parou diante do portão e se afastou. Na quarta vez, depois de uma pausa, abriu resolutamente o portão e caminhou em direção à casa. A sra. White, no mesmo instante, desamarrou depressa os cordões do avental que usava, escondendo-o sob a almofada da cadeira.

Ela conduziu o estranho até a sala. Ele parecia pouco à vontade, olhando-a furtivamente e ouvindo, apreensivo, a velha senhora se desculpar pela aparência da sala e pelo casaco do marido largado ali, o qual costumava usar quando cuidava do jardim. Então, com a paciência que seu sexo permitia, aguardou que o homem explicasse o motivo da visita. Mas, durante algum tempo, ele permaneceu em silêncio.

"Pediram-me... que eu viesse aqui", ele disse, afinal. E parou para tirar um fiapo de linha da calça. "Venho da parte da Maw and Meggins."

A velha senhora assustou-se.

"Qual é o assunto?", perguntou, aflita. "Aconteceu alguma coisa com o Herbert?" O marido interveio.

"Calma, calma", disse. "Sente-se e não tire conclusões apressadas. O senhor não trouxe más notícias, tenho certeza", disse, olhando ansioso para o outro.

"Sinto muito...", disse o visitante. "Ele está ferido?", perguntou a mãe.

O visitante assentiu com um movimento de cabeça.

"Muito ferido", disse delicadamente, "mas já não sofre mais."

"Ah, graças a Deus", exclamou a velha senhora, apertando as mãos. "Graças a Deus. Obrigada..."

Calou-se de súbito, ao perceber o significado funesto do que ouvira e ver seus receios confirmados no rosto do visitante. Ofegante, voltou-se para o marido, que nada entendera ainda, e colocou as mãos trêmulas sobre a dele. Houve um longo silêncio.

"Ele ficou preso na maquinaria", disse o visitante, em voz baixa. "Preso em uma máquina", repetiu o sr. White, aturdido.

Sentou-se, olhando absorto pela janela e apertando a mão da esposa entre as suas, como costumava fazer no tempo em que a cortejava, quase quarenta anos antes.

"Era o único que nos restava", disse ele, voltando-se gentilmente para o visitante. "É difícil."

72

O outro tossiu, levantou-se e caminhou devagar até a janela. "A empresa encarregou-me de transmitir nossas condolências pela grande perda que sofreram", disse, sem olhar à sua volta. "Espero que entendam que sou apenas um empregado cumprindo ordens."

Não houve resposta. A face da velha senhora estava lívida, o olhar atônito, a respiração quase inaudível. No rosto do marido, uma expressão decerto parecida com a de seu amigo sargento ao entrar em ação pela primeira vez.

"Devo dizer que a Maw and Meggins se exime de qualquer responsabilidade", continuou o outro. "Não admite nenhuma obrigação pecuniária, mas, em agradecimento aos serviços prestados por seu filho, deseja oferecer-lhes uma certa soma em dinheiro como compensação."

O sr. White soltou as mãos da mulher e, levantando-se, olhou com horror para o visitante. Seus lábios secos conseguiram articular a palavra: "Quanto?"

"Duzentas libras", foi a resposta.

Sem notar o grito de sua mulher, o velho sorriu de leve, estendeu as mãos como um cego e abruptamente caiu ao chão desfalecido.

III.

No vasto cemitério novo, distante cerca de três quilômetros, os velhos enterraram seu morto e voltaram para casa, mergulhada em sombras e silêncio. Tudo acontecera tão depressa que, a princípio, mal podiam entender o que se passara, e permaneceram em estado de expectativa, como se algo mais fosse acontecer, algo que aliviasse o sofrimento que seus velhos corações já não podiam suportar.

Mas os dias passaram e a expectativa deu lugar à resignação - a resignação sem esperança dos velhos, algumas vezes chamada erroneamente de apatia. Às vezes eles mal trocavam palavras, porque agora nada tinham para conversar, e seus dias eram longos e entediantes.

Cerca de uma semana depois, o velho acordou no meio da noite, estendeu a mão e notou que estava sozinho. O quarto estava escuro e da janela vinha o som de soluços abafados. Sentou-se na cama e ficou ouvindo.

"Volte para a cama", disse carinhosamente. "Você vai ficar com frio." "Mais frio está sentindo o meu filho", disse a velha, soluçando.

O som dos soluços foi morrendo aos poucos nos ouvidos dele. A cama estava quente e seus olhos pesados de sono. Ele cochilou e logo dormiu, até que um grito exaltado da mulher o fez acordar-se sobressaltado.

"A mão do macaco!", ela gritou freneticamente. "A mão do macaco!" "Onde? Onde? O que está acontecendo?", perguntou ele, alarmado.

Ela veio cambaleando pelo quarto, na direção dele. "Eu quero a mão", ela disse em voz baixa. "Você não a destruiu, não é?" "Está na sala, na prateleira", ele respondeu, admirado. "Por quê?" Ela chorava e ria ao mesmo tempo e, curvando-se, beijou o rosto dele.

"Só pensei nisso agora", ela disse histericamente. "Por que você não se lembrou?"

"Lembrar do quê?", ele perguntou.

"Dos outros dois desejos", ela respondeu. "Só fizemos um pedido." "E não foi o bastante?", ele respondeu, com veemência.

"Não", ela gritou, exultante. "Nós faremos mais um. Vá lá embaixo, pegue a mão do macaco e manifeste o desejo de que nosso filho esteja vivo de novo."

O homem sentou-se na cama, afastando bruscamente os lençóis de cima das pernas trêmulas. "Meu Deus, você está louca", exclamou, horrorizado.

"Vá buscá-la, rápido", ela disse, ofegante, "e faça o pedido. Ah, meu filho, meu filho." O marido riscou um fósforo e acendeu a vela.

"Volte para a cama", falou, vacilante. "Você não sabe o que está dizendo."

73

"Nosso primeiro desejo foi satisfeito. Por que não fazer o segundo?", disse, a mulher, exaltada. "Uma coincidência", gaguejou o velho.

"Vá buscá-la e peça", gritou a velha, tremendo de excitação. O velho olhou para ela.

"Ele está morto há dez dias", falou, hesitante. "Além disso... não sei como dizer... mas eu só conseguiria reconhecê-lo pelas roupas. Se antes ele já estava horrível de se ver, imagine agora."

"Traga-o de volta", gritou a velha, empurrando o marido na direção da porta. "Acha que posso temer o filho que criei?"

Ele desceu, tateando na escuridão, procurando o caminho para a sala e, em seguida, foi até o aparador. O talismã estava no mesmo lugar e o velho foi dominado por um medo horrível de que o pedido talvez trouxesse o filho mutilado de volta antes que pudesse fugir do aposento. Prendeu a respiração, quando viu que havia perdido a direção da porta. Com a frente coberta por um suor frio, achou o caminho e, tateando pela parede, alcançou o estreito corredor com a mórbida coisa na mão.

O rosto de sua mulher lhe pareceu mudado quando entrou no quarto. Estava pálida e sôfrega, e, para aumentar sua inquietação, tinha um aspecto sobrenatural. Sentiu medo dela.

"Ande, faça o pedido", ela ordenou, com voz forte. Ele hesitou.

"É loucura, uma crueldade." "Peça", a mulher repetiu.

Ele ergueu a mão do macaco.

"Eu peço que o meu filho viva novamente."

O talismã caiu ao chão e o velho olhou para ele assustado. Em seguida, sentou-se trêmulo em uma cadeira enquanto a esposa, os olhos como brasas, ia até a janela e abria as cortinas.

Ficou sentado até sentir muito frio, espiando, de vez em quando, a figura da velha mulher olhando atenta pela janela. A vela, que ardera até embaixo da borda do castiçal de porcelana, lançava sombras bruxuleantes no teto e nas paredes; depois, com uma cintilação mais forte, se apagou. O velho, com uma inexprimível sensação de alívio pelo insucesso do talismã, voltou para a cama. Um minuto ou dois mais tarde, a mulher foi para perto dele, silenciosa e apática.

Nenhum dos dois falou; ficaram ambos deitados em silêncio, ouvindo a batida cadenciada do relógio. Um degrau da escada rangeu e um rato correu ao longo da parede, emitindo um guincho agudo. A escuridão era opressiva e, depois de permanecer algum tempo deitado, o marido, enchendo-se de coragem, pegou a caixa de fósforos, riscou um e desceu a escada em busca de outra vela.

No fim da escada o fósforo apagou. Ele parou para riscar outro e, nesse momento, uma batida, tão leve e furtiva que mal se ouvia, soou na porta da rua.

Os fósforos caíram de suas mãos. Ele permaneceu imóvel, a respiração presa, até que a batida se repetiu. Então correu de volta para o quarto, fechando a porta atrás de si. Uma terceira batida ressoou pela casa.

"O que foi isso?", exclamou a velha senhora, sobressaltada.

"Um rato", disse o velho com voz trêmula. "Um rato. Ele passou por mim na escada."

Sua esposa sentou-se na cama, escutando. Uma batida mais forte tornou a ressoar pela casa. "É o Herbert!", ela gritou. "É o Herbert!"

Correu para a porta, mas o marido agarrou-a pelo braço e a segurou com força. "O que você vai fazer?", sussurrou em tom rouco.

"É o meu menino, é o Herbert!", ela gritou, lutando para se livrar. "Esqueci que eram três quilômetros de distância. Por que está me agarrando? Me largue, tenho que abrir a porta."

"Pelo amor de Deus, não o deixe entrar", disse o velho, atemorizado.

"Você está com medo do seu próprio filho", ela gritou, debatendo-se. "Me largue. Já vou, Herbert, já estou indo."

Ouviu-se outra batida, e mais outra. A velha, num arranco súbito, soltou-se e saiu do quarto. O marido seguiu-a até o patamar da escada, chamando-a, suplicante, enquanto ela descia correndo. Ele ouviu a corrente da porta ser retirada e a chave girando com dificuldade na fechadura. Depois a voz da velha, tensa e arquejante.

"O ferrolho", ela gritou. "Desça, não consigo alcançá-lo."

74

Mas o marido estava de joelhos, as mãos apoiadas no chão, procurando, desesperado, a mão do macaco. Se ao menos pudesse achá-la antes de aquela coisa lá fora entrar. Uma saraivada de batidas ecoou pela casa e ele ouviu a cadeira ser arrastada; era a mulher aproximando-a da porta. Ouviu o ferrolho correndo devagar, e nesse instante achou a mão do macaco. Freneticamente expressou seu terceiro e último desejo.

As batidas cessaram de súbito, embora o eco ainda ressoasse pela casa. Ouviu a cadeira ser afastada e a porta abrir-se. Um vento frio subiu pela escada, e o longo e alto gemido de desapontamento e angústia da mulher deu-lhe coragem para descer correndo até a porta. Depois, foi até o portão e olhou. A luz do lampião em frente brilhava numa estrada calma e deserta.

O Travesseiro de Penas de Horacio Quiroga

Sua lua-de-mel foi um longo calafrio. Loura, angelical e tímida, o temperamento sisudo do marido lhe gelou as sonhadas fantasias de noiva. E no entanto ela o amava muito, às vezes com um ligeiro estremecimento quando, à noite, voltando juntos para casa, dava uma furtiva olhadela à alta estatura de Jordán, que na última hora não pronunciara uma só palavra. Ele também a amava muito, profundamente, mas sobre isso não dizia nada.

Durante três meses – casaram-se em abril – viveram uma felicidade peculiar. Certamente ela teria desejado menos sobriedade nesse rígido céu de amor, uma ternura mais expansiva e menos controlada. Mas o impassível semblante do marido sempre a refreava.

A casa onde moravam também contribuía para seus calafrios. A brancura do pátio silencioso – frisos, colunas, estátuas de mármore – produzia a outonal impressão de um palácio encantado. Dentro, o brilho glacial do estuque, sem uma única e superficial fissura nas altas paredes, corroborava a desconfortável sensação de frio. Na passagem de uma peça para outra, os passos ecoavam em toda a casa, como se um longo abandono lhe tivesse aguçado a ressonância.

Nesse singular ninho de amor, Alicia passou todo o outono. Lançara um véu sobre os antigos sonhos e vivia como adormecida na casa hostil, sem querer pensar em nada até a hora em que chegasse o marido.

Não surpreendia que emagrecesse. Teve um ligeiro ataque de influenza que acabou se arrastando, insidiosamente, por dias e dias. Não melhorava nunca. Num fim de tarde pôde ir ao jardim, apoiada no braço do marido. Olhava para um lado e outro, indiferente. Jordán, com ternura, passou-lhe a mão na cabeça, e Alicia pôs-se a chorar, pendurada em seu pescoço. Chorou longamente todo o seu espanto calado, redobrando o pranto à mínima carícia. Depois os soluços foram diminuindo e ela continuou abraçada nele, sem mover-se e sem nada dizer.

Foi esse o último dia em que Alicia se levantou. No dia seguinte amanheceu prostrada. O médico de Jordán veio vê-la e recomendou repouso absoluto.

– Não sei o que ela tem – disse a Jordán em voz baixa, já na porta da rua. – É uma fraqueza que não entendo. Sem vômitos, sem nada... Se amanhã despertar como hoje, manda me chamar.

No outro dia Alicia estava pior. Veio o médico e constatou uma anemia em progresso acelerado, completamente inexplicável.

Alicia não teve mais desmaios, mas era visível que caminhava para o fim. Durante o dia todo o quarto permanecia com a luz acesa e em silêncio. Corriam as horas sem que se ouvisse o menor ruído. Ela dormitava.

Jordán passava o dia na sala, também com todas as luzes acesas. Andava sem cessar de um lado para outro, com incansável obstinação, o carpete abafando-lhe os passos. De vez em quando entrava no quarto e continuava em seu mudo vaivém ao longo da cama, detendo-se um instante em cada extremo a olhar para a mulher.

Em seguida Alicia começou a ter alucinações. A princípio eram confusas, variadas, depois se fixaram no chão do quarto. Com os olhos desmesuradamente abertos, não fazia outra coisa senão

75

fitar o tapete dos dois lados da cabeceira da cama. Uma noite, com o olhar fixo, abriu a boca para gritar, com as narinas e os lábios perlando suor.

– Jordán! Jordán! – clamou, por fim, rígida de espanto e sem deixar de vigiar o tapete.

Jordán acudiu e Alicia, ao vê-lo, deu um grito.

– Sou eu, Alicia, sou eu!

Ela olhou como perdida, logo para o tapete, tornou a olhar para o marido e, depois de um longo momento de atônita confrontação, acalmou-se. Sorriu e, tomando entre as suas a mão de Jordán, acariciou-a por uma longa meia hora, sempre tremendo.

Entre suas alucinações mais pertinazes, houve uma que era a de um antropóide no tapete, erguendo-se na ponta dos dedos e com o olhar cravado nela.

Os médicos voltaram a examiná-la, sempre em vão. Era uma vida que se acabava, dia a dia se dessangrando, hora a hora, sem que soubessem como e por que aquilo acontecia. Na última consulta, Alicia jazia em estupor enquanto lhe verificavam o pulso, um passando ao outro aquele braço inerte. Demoradamente a observaram em silêncio e depois passaram à sala.

– É um caso gravíssimo – e o médico de Jordán balançou a cabeça, desalentado. – Pouco ou nada se pode fazer.

– Era só o que faltava – desabafou Jordán, dedos tamborilando na mesa com violência.

Alicia se esvaía em subdelírios de anemia. Nas primeiras horas da tarde seu mal se atenuava, agravando-se com a chegada da noite. A doença parecia não avançar durante o dia, mas no dia seguinte ela amanhecia lívida, quase em síncope. Parecia mesmo que tão-só durante a noite sua vida escorria em novas vagas de sangue. Ao despertar, tinha a sensação de estar esmagada na cama por um milhão de quilos. Desde o terceiro dia essa prostração não mais a abandonara. Mal podia mover a cabeça e não quis que trocassem os lençóis e a fronha. Seus terrores crepusculares avançavam agora sob a forma de monstros que se arrastavam até a cama e subiam laboriosamente pela colcha.

Perdeu logo a consciência. Nos dois dias finais delirou sem cessar à meia voz. As luzes continuavam funebremente acesas no quarto e na sala. No silêncio agônico da casa, ouviam-se apenas o delírio monótono que vinha da cama e os surdos passos de Jordán.

Alicia morreu, por fim. A criada, entrando mais tarde no quarto para arrumar a cama vazia, olhou intrigada para o travesseiro.

– Senhor – chamou, em voz baixa. – No travesseiro há manchas que parecem de sangue.

Jordán aproximou-se rapidamente. De fato, na fronha, em ambos os lados da concavidade deixada pela cabeça de Alicia, viam-se manchas escuras.

– Parecem picadas – murmurou a criada, depois de um instante de atenta observação.

– Traz a lâmpada pra cá.

A criada levantou o travesseiro e logo o deixou cair, pálida, trêmula. Sem saber por quê, Jordán sentiu que seus cabelos se eriçavam.

– O que houve? – perguntou, rouco.

– Pesa muito – gaguejou a criada, sem deixar de tremer.

Jordán o ergueu. Pesava demais. Levaram-no para a mesa da sala e ali Jordán cortou a fronha e o envoltório interno. As penas à superfície voaram, e a criada, com a boca escancarada, deu um grito de pavor, levando as mãos crispadas aos bandós. No fundo, entre as penas, movendo lentamente as patas peludas, havia um animal monstruoso, uma bola vivente e viscosa. Estava tão inchado que quase não se distinguia sua boca.

Noite a noite, desde que Alicia ficara acamada, aplicara aquela boca – aquela tromba, melhor dito – às têmporas dela, para sugar-lhe o sangue. A picada era quase imperceptível. A mudança diária da fronha havia impedido, a princípio, seu desenvolvimento, mas desde que a moça não pudera mais mover-se, a sucção fora vertiginosa. Em cinco dias e cinco noites ele esvaziara Alicia.

76

Esses parasitas das aves, diminutos no meio habitual, chegam a adquirir proporções enormes em certas condições. O sangue humano parece lhes ser especialmente favorável e não é raro que sejam encontrados em travesseiros de penas.