UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FABIANA WENTZ

LITERATURA E ADOLESCÊNCIA:
conexão por meio do estranhamento

NOVO HAMBURGO
2020

UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FABIANA WENTZ

LITERATURA E ADOLESCÊNCIA:
conexão por meio do estranhamento

Trabalho de Conclusão apresentado à banca de defesa do Mestrado Profissional em Letras como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pela Universidade Feevale.

Orientador: Prof. Dr. Ernani Mügge

Coorientadora: Prof. Dra. Camila Backes dos Santos

Novo Hamburgo
2020

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Wentz, Fabiana.
Literatura e adolescência : conexão por meio do estranhamento / Fabiana Wentz. – 2020.
131 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2020.
Inclui bibliografia e apêndice.
"Orientador: Prof. Dr. Ernani Mügge ; Coorientadora: Prof.ª. Dra. Camila Backes, dos Santos".

1. Adolescência. 2. Ensino médio. 3. Literatura. 4. Leitura. I. Título.

CDU 028.6:373.5

Bibliotecária responsável: Tatiane de Oliveira Bourscheidt – CRB 10/2012

UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FABIANA WENTZ

LITERATURA E ADOLESCÊNCIA:
conexão por meio do estranhamento

Componentes da banca examinadora:

Prof. Dr. Ernani Mügge (Orientador)
Universidade Feevale

Prof. Dra. Camila Backes dos Santos (Coorientadora)
Universidade Feevale

Prof. Dra. Lucia Serrano Pereira
Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA)

Prof. Dra. Juracy Ignez Assmann Saraiva
Universidade Feevale

Para a minha família, por acreditar em meu potencial durante todo o processo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de maneira especial, a Deus, por ter me dado o dom da vida e ter iluminado meu caminho nesta etapa.

À minha família, por ser o meu porto seguro em todos os momentos da minha vida, pelo apoio e compreensão durante esta etapa.

Ao meu orientador, Ernani Mügge, e à minha coorientadora, Camila Backes dos Santos, pela dedicação, paciência e sabedoria transmitidas ao longo da elaboração deste trabalho.

Às professoras Lucia Serrano e Juracy Assmann Saraiva, pela leitura atenta e pelas contribuições que enriqueceram esta dissertação.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras, que tanto me ensinaram e contribuíram para o meu crescimento intelectual e pessoal, e aos colegas de curso, que dividiram comigo momentos de angústia e também muitos momentos de alegria.

À minha amiga Camila, pela troca de ideias, pelo incentivo e apoio na busca por mais conhecimento.

Muito obrigada!

> Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23-24).

RESUMO

O presente estudo reflete sobre a importância da leitura do texto literário no ensino médio. Ao fazê-lo, coloca em cena a literatura fantástica, defendendo a ideia de que textos desse gênero, ao provocarem, no leitor adolescente, uma sensação de familiaridade e estranhamento, convidam-no ao diálogo. Por isso, propõe-se um roteiro de leitura de uma narrativa fantástica, o conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe, a fim de contribuir com a prática de professores de língua e literatura em sala de aula e motivar estudantes para a leitura de textos literários. Para alcançar os objetivos a que se dispõe, o trabalho trata, em um primeiro momento, sobre as diretrizes curriculares nacionais vigentes no que diz respeito à literatura. Segue com a teoria da narrativa, com base nos estudos de Genette (s.d.), Leite (1985), Reuter (1996, 2011), D’Onofrio (2007) e Saraiva (2008, 2009), apresenta uma reflexão sobre a literatura fantástica, a partir das considerações de Todorov (2017), Lovecraft (2007), King (2013), e estabelece uma relação com o estranhamento, estudado por Freud (1919-2019). A partir das pesquisas de Diana e Mário Corso (1999, 2006, 2018) e Contardo Calligaris (2013), em especial, investiga-se o adolescente para, então, relacionar a fase que ele vivencia com o estranhamento e as narrativas fantásticas. Para a elaboração do roteiro de leitura, considera-se a metodologia de abordagem do texto literário desenvolvida por Saraiva e Mügge (2006). A aplicação do roteiro de leitura em uma turma de primeiro ano de ensino médio de uma escola da rede privada de ensino do Vale do Caí mostrou que há uma relação entre o adolescente e a literatura fantástica que perpassa a mera curiosidade sobre o desconhecido. Portanto, as narrativas de cunho fantástico seguem como sugestão de conexão entre literatura e adolescência para aulas de literatura no ensino médio.

Palavras-chave: Adolescência. Ensino Médio. Estranhamento. Literatura Fantástica. Roteiro de Leitura.

ABSTRACT

The present study reflects on the importance of reading the literary text in high school. In so doing, it puts the fantastic literature on scene, arguing the idea that texts of this genre, while provoking a sense of familiarity and uncanniness in the teenager reader, invite him to dialogue. For this reason, it proposes a reading script for a fantastic narrative, the short story “The black cat”, by Edgar Allan Poe, in order to contribute with the practice from language and literature teachers at classroom and motivate students to read literary texts. In order to reach the aims it proposes, the works deals, at first, about current national curriculum guidelines concerning to literature. It continues with narrative theory, based on the studies from Genette (s.d.), Leite (1985), Reuter (1996, 2011), D’Onofrio (2007) and Saraiva (2008, 2009) it presents a reflection on fantastic literature, based on Todorov’s (2017), Lovecraft’s (2007) and King’s (2011) considerations, and it establishes a relation with uncanniness, studied by Freud (1919-2019). Based on Diana and Mário Corso’s (1999, 2006, 2018) researches and Contardo Calligaris (2013), in especial, the teenager is investigated, to relate the moment who they are living with the uncanniness and the fantastic narratives. For elaborating the reading script, it considers the methodology of literary text approach developed by Saraiva and Mügge (2006). The reading script application on a first-grade high school class at a private school from Vale do Caí showed there is a relation between the teenager and fantastic literature that runs through the mere curiosity about unknown. Therefore, fantastic narratives follow as a suggestion of connection between literature and adolescence for literature classes on high school.

Keywords: Adolescence. High School. Uncanniness. Fantastic Literature. Reading Script.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MP	Medida Provisória
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
2 ENSINO MÉDIO E LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: ORIENTAÇÕES LEGAIS 14
2.1 Breve retomada histórica da presença da literatura no ensino médio: dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 15
3 ALÉM DA IMAGINAÇÃO: O MUNDO DAS NARRATIVAS FANTÁSTICAS 21
3.1 Narrativas: análise estrutural 24
3.1.1 Plano do enunciado: o nível da história 27
3.1.2 Plano da enunciação: o nível do discurso 30
3.2 Labirinto do medo: a literatura fantástica 33
3.3 Freud: um olhar psicanalítico sobre o estranho 37
4 ADOLESCÊNCIA: O ESTRANHAMENTO COMO PASSAGEM 40
4.1 Saindo do casulo: o adolescente 40
4.2 O estranho, a adolescência e as narrativas fantásticas 46
5 PROPOSTA DE ANÁLISE DE "O GATO PRETO", DE EDGAR ALLAN POE 51
5.1 Roteiro de leitura do conto "O gato preto", de Edgar Allan Poe 53
5.2 Resultados da aplicação: os alunos em sintonia com a proposta 81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 91
REFERÊNCIAS 94
ANEXO A – HABILIDADES DO CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO DA BNCC 99
ANEXO B – PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS 101
ANEXO C – AVALIAÇÃO SOBRE A APLICAÇÃO DO ROTEIRO 123
ANEXO D – BLOG EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS 1ª SÉRIE E.M. 131

1 INTRODUÇÃO

A literatura exerce um papel importante na formação humana, pois favorece o acesso a um mundo de palavras que permite reflexões sobre a vida daquele que lê. Ao entrar em contato com um texto literário, o leitor descobre uma nova história que, muitas vezes, permite a associação com a sua própria vida. Dessa maneira, a transformação ocorre quando, a partir de um exercício de autoidentificação, o leitor se renova e sai apto a agir sobre o seu meio, alterando-o. Conforme Gens,

> Quando abrimos um livro, buscamos a compreensão, o entendimento, e sentimo-nos gratificados quando conseguimos caminhar com o pensamento do autor, ou seja, quando estamos aptos a prever situações, conjugar fatos e descobrir como a trama irá se desenrolar. Leitor pacificado é aquele que reconhece os meandros da leitura – e neles se reconhece. (2012, p. 57).

Na busca por essa transformação do intelecto humano, a escola se torna um ambiente que deve proporcionar aos discentes o contato com os mais variados tipos de textos literários. No entanto, há um paradoxo entre teoria e prática: se, por um lado, há a defesa da literatura, por outro, há certo descaso com ela, evidenciado em reiteradas pesquisas sobre leitura no contexto escolar.

É imprescindível afirmar que a tarefa de selecionar obras, propor aos discentes atividades que os motivem a ler os textos selecionados, desenvolvendo sua compreensão e interpretação e, ainda, encontrar alternativas que contribuam para a construção de sentido dos textos, cabe, por consequência, ao professor.

Na maioria das vezes, a escolha dos textos a serem trabalhados com as turmas está associada aos critérios e objetivos de cada etapa da educação básica. No ensino médio, foco deste trabalho, diferentes aspectos podem ser considerados nesta atividade: avaliações externas, como ENEM ou vestibular; as exigências da escola; a classificação da obra conforme o estilo de época; a repercussão da obra no meio acadêmico ou no mercado editorial; a qualidade estética do texto.

Porém, este trabalho traz para a discussão outro critério, por vezes pouco considerado, mas que se torna importante por sua funcionalidade: o interesse do leitor. Há sete anos como professora de língua e literatura, tendo experiência com escolas de ensino fundamental e médio das redes pública (municipal, estadual e federal) e privada, tenho percebido um desinteresse na leitura de textos literários por boa parte dos estudantes, especialmente no ensino médio. Essa indiferença

demonstrada pelos alunos sempre me incomodou e busco, constantemente, alternativas de diferentes textos na tentativa de mostrar-lhes que literatura é legal e pode fazer a diferença em nossas vidas. Ao longo desses anos, percebi, no entanto, que, mesmo com resistência, há um maior interesse dos estudantes por textos curtos e que prendem o leitor até o final, como as narrativas que envolvem mistério, suspense e terror. A fim de descobrir o que há por trás dessa relação tão curiosa entre o adolescente e esses tipos de narrativas, surgiu esta pesquisa.

Assim, o trabalho defende a literatura fantástica como um produto artístico altamente atrativo para o jovem, por sua capacidade de diálogo. É na psicanálise que se encontra a justificativa para esta relação entre texto e leitor, a qual defende que o interesse do ser humano por este tipo de narrativa se dá pelo fato de ela causar, nele, ao mesmo tempo, uma sensação dupla de familiaridade e de estranhamento. (FREUD, 1919-2019). Essa sensação se manifesta no cotidiano do adolescente, inserido em um contexto de transição da vida infantil para a adulta, de maneira que se pode afirmar que, ao ler textos da literatura fantástica, relacionadas ao estranho, ele experiencia, pela ficção, as mesmas sensações que se fazem presentes no mundo real.

Nesse sentido, Aguiar afirma que

> Ler ficção é, portanto, duplamente gratificante. Quando entramos em contato com o conhecido, temos a satisfação de encontrar a nós mesmos no próprio texto, num processo rápido de identificação que facilita a acomodação. Na experiência com o desconhecido, acontece a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. (2013, p. 160).

Dessa maneira, a presente investigação apresenta uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e análise documental. Para tanto, em um primeiro momento, discorre sobre as diretrizes curriculares nacionais vigentes no que diz respeito à literatura. Há muitos anos, o Brasil busca por mudanças no currículo escolar, tentando uma aproximação com os conteúdos trabalhados nas escolas do país. Com o intuito de compreender o processo de culminância na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta dissertação faz uma breve retomada histórica que considera as orientações para o ensino de literatura desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Considerando que o produto desta proposta é um roteiro de leitura de um texto narrativo, o trabalho segue com a caracterização das narrativas, oferecendo

subsídios aos docentes para se apropriarem da teoria antes de experienciarem a aplicação das atividades com seus alunos. Depois, apresenta uma reflexão sobre a literatura fantástica, em busca de uma definição para ela, estabelecendo a relação com o estranho. Em seguida, versa sobre a adolescência, de maneira a compreender como se caracteriza a fase de transição para a vida adulta, para, então, relacioná-la ao estranhamento e às narrativas fantásticas. Ainda, apresenta a importância de uma metodologia de análise do texto literário, com base em roteiros de leitura, exemplificados pela proposta de exploração de uma narrativa fantástica: “O gato preto”, de Edgar Allan Poe. Por fim, faz-se um estudo dos resultados da aplicação desse roteiro em uma turma de primeiro ano de ensino médio de uma escola da rede privada de ensino do Vale do Caí.

Defende-se, portanto, que, por meio da leitura de narrativas fantásticas, o aluno consegue vivenciar, na ficção, a mesma sensação que lhe causa desconforto na vida real, o estranhamento, trazendo-lhe certo alento, favorecendo seu bem-estar. Do mesmo modo, este trabalho, inserido na linha de pesquisa *Língua e literatura: linguagens em contexto*, do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Feevale, tende a contribuir com os professores na prática em sala de aula com o texto literário. Por consequência, compreende-se que a inserção dessas narrativas no rol de leituras a serem desenvolvidas no ensino médio constitui-se em importante estratégia para reverter o quadro atual da educação, marcado pela falta de motivação dos jovens para a leitura e pelas dificuldades enfrentadas por eles para compreender e interpretar um texto.

2 ENSINO MÉDIO E LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: ORIENTAÇÕES LEGAIS

A educação brasileira vive, hoje, um período de transição na construção de novos currículos que atendam às demandas das diferentes disciplinas do contexto escolar. Por muitos anos, tem-se discutido os rumos da educação no país, uma vez que os resultados apresentados em provas organizadas pelos programas e sistemas governamentais de avaliação, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), além do programa estrangeiro Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), não são satisfatórios. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é estabelecido pela prova do SAEB, aplicada aos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Os resultados obtidos desde 2013 apontam que o país não atingiu a meta, nem nas séries finais do ensino fundamental, nem no ensino médio. Em 2017, por exemplo, a média estabelecida pelo IDEB para o ensino médio era de 4.7, sendo atingida apenas a média de 3.8. Nesse sentido, a preocupação em revisar os planos educacionais e, consequentemente, buscar melhorar os índices se justifica.

Esses resultados insatisfatórios também são refletidos em outras pesquisas. No que tange à língua portuguesa, especialmente no âmbito da literatura, a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro (2015), mostra que, nos últimos anos, houve um aumento da escolaridade média da população, isto é, o número de pessoas alfabetizadas aumentou, porém, não houve qualificação da compreensão leitora. Os dados coletados nas entrevistas apontam que 55% da população entrevistada não lê livros indicados pela escola e apenas 46% lê livros de literatura por vontade própria, como contos, romances ou poesias. Entre o público não leitor, 32% alega a falta de tempo como uma justificativa para a ausência dessa prática e 28% afirma que não gosta de ler.

Nesse sentido, é evidente que mudanças na educação brasileira são necessárias. Apesar de dividir opiniões, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê melhorias para o contexto escolar, levando em consideração as especificidades das disciplinas na elaboração dos currículos. Na literatura, por exemplo, as diretrizes curriculares para o ensino médio abrem um leque de possibilidades para a abordagem de diferentes gêneros literários em sala de aula, considerando as necessidades dos alunos. Sendo assim, a literatura fantástica, por

meio do estranhamento, surge como uma possibilidade de aproximação do texto literário com o público adolescente, contribuindo para sua vida pessoal e para sua formação leitora.

Neste capítulo, faz-se uma breve retomada histórica sobre as diretrizes da educação, considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) e analisando a Base Nacional Curricular (BNCC) do Ensino Médio em relação à abordagem de literatura.

2.1 Breve retomada histórica da presença da literatura no ensino médio: dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A educação no Brasil é assegurada pela Constituição Federal de 1988 como um direito de todo o cidadão, compartilhado pelo Estado, família e sociedade. Em prol da formação humana, do exercício da cidadania e da preparação para o trabalho, a educação deve ser promovida pela sociedade. (BRASIL, 1988). Assim, os pais têm o dever de inserir seus filhos na educação básica, a qual deve ser garantida pelo Estado.

Nessa perspectiva, a partir de 1996, com o estabelecimento da Lei de número 9.394, que corresponde às diretrizes e bases da educação nacional (LDB), os currículos escolares vêm sofrendo adaptações, visando à melhoria na qualidade da educação. Com o objetivo de transformar o sistema educacional, o governo federal lançou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, no ano seguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Também, para auxiliar os professores em sua prática docente, em 2006, foram lançadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Para essas diretrizes, o mais importante era transformar o aluno em um formador de opinião, como alguém capaz de viver criticamente em sociedade. Segundo os PCNEM, “[...] o currículo deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o aluno para a vida em sociedade, a atividade produtiva e experiências subjetivas”. (BRASIL, 1999, p. 28). As OCEM complementaram o posicionamento: “A escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico,

não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho”. (BRASIL, 2008, p. 53).

Com o objetivo de melhorar cada vez mais o ensino brasileiro, em 2013, o artigo 26 da LDB foi modificado, constando que,

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Na sequência, em 2014, a presidente do país, Dilma Rousseff, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei de número 13.005/2014, com vigência por dez anos. Algumas diretrizes e metas foram estabelecidas, dentre as quais consta a melhoria da qualidade da educação. Sendo assim, a meta de número sete compreende o fomento na qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir, no IDEB, média 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental, média 5,5 para os anos finais do ensino fundamental e 5,2 para o ensino médio, até 2021. (BRASIL, 2014).

Com base nesse contexto, em 2016, foi publicada a Medida Provisória (MP) nº 746, que se transformou na Lei de número 13.415/2017 e alterou a LDB, orientando para uma nova proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) específica para o ensino médio. Assim, a BNCC é um documento de referência nacional comum e obrigatória para escolas públicas e particulares, fragmentada em duas, uma destinada à educação infantil e ensino fundamental, homologada em 2017 e em vigor a partir de 2019, e outra ao ensino médio, homologada no final do ano de 2018 e com a previsão de entrar em vigor ainda no decorrer do ano letivo de 2020.

De acordo com o documento, no ensino médio, o currículo será divido por áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação técnica e profissional. Para cada área são definidas as competências específicas e, para cada uma das competências, as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes nesta etapa de ensino, articuladas com as aprendizagens essenciais estabelecidas para o ensino fundamental. (BRASIL, 2018).

Quanto à área de Linguagens e suas tecnologias, o documento afirma que,

> No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) -, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2018, p. 482).

Assim, o foco dessa área de conhecimento é a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens, a identificação e crítica aos diferentes usos das linguagens, a apreciação e participação em diversas manifestações artísticas e culturais, além do uso criativo de mídias diversas. (BRASIL, 2018).

No que diz respeito à Língua Portuguesa, a Lei de número 13.415/2017 estabelece que o componente seja ofertado nos três anos do ensino médio, como disciplina obrigatória, sendo que as habilidades não são indicadas por série, a fim de dar autonomia às escolas para decidirem a construção de seus currículos de acordo com a realidade em que se inserem. Dessa forma, a esta etapa de ensino cabe um aprofundamento de análise do funcionamento e uso das linguagens, levando em consideração que o ensino fundamental já proporcionou o contato com diferentes práticas sociais que envolvem a linguagem de forma significativa. Para o ensino médio, os eixos de integração são as práticas de linguagem consideradas no ensino fundamental, como a leitura, a produção de textos escritos, a oralidade e a análise linguística e semiótica. (BRASIL, 2018).

A fim de contextualizar essas práticas de linguagem, são propostos cinco campos de atuação social que, na língua portuguesa, correspondem aos seguintes campos: da vida pessoal, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. (BRASIL, 2018).

Sob esse viés, no campo artístico-literário[1], a nova abordagem pressupõe que a língua portuguesa deve englobar a literatura, não como uma disciplina do currículo, mas como uma vivência a ser proporcionada através da leitura de textos literários. Essa proposta mostra-se coerente na medida em que não fragmenta as disciplinas, mas as engloba e as relaciona. Dessa forma, a leitura do texto literário

[1] Campo documental em anexo.

permite o estudo dos discursos, amplia o repertório linguístico e desenvolve as habilidades de fala, leitura e escrita.

> Neste campo, trata-se, principalmente, de levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores. (BRASIL, 2018, p. 523).

A BNCC do ensino médio salienta a ideia de que a literatura amplia a visão de mundo do aluno, ajudando-o, também, a colocar em questão muito do que vivencia. “Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir”. (BRASIL, 2018, p. 499). No entanto, o documento alega que, nos últimos anos, o trabalho com o texto literário tem sido deixado em segundo plano, já que se deu maior ênfase às características de época, a resumos e outros gêneros artísticos, como o cinema e as histórias em quadrinhos. Assim, determina que “[...] é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes”. (BRASIL, 2018, p. 499).

Porém, vale destacar que essa visão não é nova. Os Parâmetros Curriculares Nacionais já enunciavam que as ações escolares são arquitetadas sob a forma de textos que não se relacionam, bem como são interpretados de maneiras diferentes por professores e alunos. (BRASIL, 1997). Isso evidencia que, embora as diretrizes valorizassem a leitura de textos literários diversos como base para as aulas de literatura, na prática, essa abordagem não funcionou com eficácia, o que culminou em sua reiteração na BNCC. A insistência nesse aspecto demonstra que a transformação nas aulas de literatura está nas mãos das escolas, e a BNCC traz a oportunidade de tomar um novo rumo, com vistas a aumentar o índice de leitores.

Assim, a intensificação de uso de diferentes gêneros literários é destacada nas novas diretrizes, orientando para o trabalho com obras da literatura brasileira, literatura portuguesa e literaturas indígena, africana e latino-americana. Esses textos permitem a ampliação do repertório linguístico dos jovens, uma vez que proporcionam o contato com uma linguagem multiforme. (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a BNCC do ensino médio considera que

> [...] a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. (BRASIL, 2018, p. 523).

Ainda, esse projeto educacional prevê a diversidade das produções textuais em sala de aula, dando ênfase ao trabalho com a cultura juvenil contemporânea através dos *slams*, vídeos, raps, por exemplo, minicontos, nanocontos, best-sellers, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo a literatura africana de língua portuguesa, afro-brasileira, latino-americana, bem como obras populares, por exemplo, versos, cordéis, contos folclóricos e canções. (BRASIL, 2018).

Mediante às novas diretrizes, é de suma importância que os professores façam uma seleção de textos significativos para a vida do estudante. Os baixos índices de leitores, apontados em pesquisas citadas anteriormente, justificam essa necessidade. Por isso, muito mais do que deter-se apenas ao estudo dos períodos literários, é preciso que se valorize o texto literário como ferramenta imprescindível nas aulas de literatura. Isso não significa que os clássicos literários devam ser deixados de lado, mas é preciso investir na metodologia de abordagem desse tipo de texto. Assim como já previam os Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC insiste que as aulas de língua portuguesa devem utilizar a leitura do texto literário como ponto de partida, a fim de contribuir com a ampliação dos conhecimentos dos alunos e com a formação de sua consciência crítica.

Ademais, essa reforma curricular propõe a autonomia dos Estados e Municípios na construção de seus próprios currículos, levando em consideração aspectos culturais, sociais e regionais. A BNCC torna-se, então, um suporte essencial para a organização dos currículos.

> Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2018, p. 20).

Assim, o Rio Grande do Sul, apoiado na BNCC, organizou o Referencial Curricular Gaúcho (2018), que orienta as escolas públicas e privadas de educação infantil e ensino fundamental na elaboração curricular. Devido ao fato de a BNCC do

ensino médio ter sido aprovada e homologada ao final do ano de 2018, o Referencial Curricular Gaúcho, para esta etapa de ensino, ainda está sendo desenvolvido e será instituído no Estado após a análise e aprovação do Conselho Estadual de Educação[2].

Reitere-se, entretanto, que as novas diretrizes nacionais reafirmam a importância da abordagem de literatura na escola por meio do uso do texto literário como um recurso de aproximação com o estudante, que valoriza o desenvolvimento de seu protagonismo, de sua autonomia e de seu senso crítico.

A fim de propor esse vínculo entre texto e leitor por meio de narrativas de cunho fantástico, o próximo capítulo apresenta as especificidades dessa tipologia textual, estabelecendo um elo entre ela e o estranhamento.

[2] O Referencial Curricular Gaúcho para a etapa do Ensino Médio está em processo de construção. O material tem como objetivo direcionar a construção dos currículos nas escolas desta etapa de ensino no Estado do Rio Grande do Sul.

3 ALÉM DA IMAGINAÇÃO: O MUNDO DAS NARRATIVAS FANTÁSTICAS

Os seres humanos, em sua maioria, ocupam-se de atividades diversas no seu dia a dia, desde exigências do trabalho ou da escola até tarefas domésticas. Nessa corrida contra o tempo, ainda é preciso delimitar um espaço para o lazer. Uma forma interessante de prazer é a literatura, arte de palavras que permite, ao leitor, sair do seu próprio corpo para adentrar um mundo fictício, recheado de fantasia, personagens[3] míticos e fatos inusitados. Esse prazer, de acordo com Riter (2009), é um prazer estético, em que a leitura não é apenas um passatempo, mas um encontro com um universo de beleza, que encanta quem descobre seus enigmas, sua lógica, seu jogo.

O contato com o texto literário e com o mundo da ficção se dá por meio da leitura. Desde a infância, crianças são estimuladas a terem contato com livros e, assim, aprimoram a proficiência leitora, o conhecimento de mundo e de si mesmas. Contudo, algumas pessoas despertam seu interesse por obras literárias apenas na fase adulta, quando descobrem textos com temas mais atraentes para elas e se encontram naquilo que leem. É importante destacar, também, que a leitura possibilita que o ser humano reflita sobre o mundo e desenvolva seu senso crítico. Nesse sentido, Zilberman destaca o seguinte:

> O leitor iniciante não tem idade; e cada fase de sua vida é um bom momento para levá-lo a gostar de livros de ficção, pois as histórias estimulam seu imaginário, fortalecem sua identidade, ajudam-no a pensar melhor e a resolver problemas. Com o passar do tempo e o aumento da bagagem de livros e de experiência, os leitores ficam mais exigentes, solicitando mais e melhores livros. (2012, p. 151).

Nessa perspectiva, a literatura torna-se importante para a vida quando o ser humano se descobre naquilo que lê, sente prazer ao realizar leituras, consegue estabelecer relações dialógicas entre o texto que está lendo e outros textos que já leu. Assim, Riter aponta que

> [...] o prazer da leitura reside na possibilidade que as palavras têm de nos encantar, de construir diante de nós um universo novo, mágico, possível, com sua reserva de vida paralela, que nos permite certo deslocamento de nosso eixo, permite-nos viver experiências novas, permite-nos colocar no lugar do outro. (2009, p. 52).

[3] Neste trabalho, o gênero da palavra “personagem” varia conforme o autor citado.

Esse processo de leitura pressupõe uma conversa com o texto e com o seu autor, um posicionamento para a construção de sentidos, em que a literatura passa a significar e a influenciar aquele que dela usufrui. Dessa forma, Terra revela que “o sentido dos textos não é algo prévio e não está no texto, mas é construído pelo leitor num processo interacional”. (2014, p. 28).

A literatura, nesse sentido, apresenta-se como um ato de linguagem, que envolve enunciador e receptor por meio de um texto intencional, ambíguo, subjetivo e com lacunas, que desafiam a interação com o leitor. Dessa maneira, Eagleton sugere que “[...] ‘literatura’ pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem com a escrita como daquilo que a escrita faz com as pessoas”. (2003, p. 10). Ainda, Saraiva (2006) complementa essa ideia quando evidencia que a leitura de textos literários preenche a função de ativar a percepção do funcionamento da língua, oportunizando a vivência daquilo que não pode ser cognitivamente apreendido.

Ao citar filósofos, Eagleton (2003) afirma que literatura é antes um termo funcional do que ontológico, pois fala do que fazemos e não do estado fixo das coisas. Assim, o texto assume um papel diante de um contexto social, em que estabelece relações com o ambiente, da maneira pela qual se comporta, da finalidade que lhe pode ser dada e das práticas humanas que se acumulam à sua volta. Conforme Coutinho,

> A literatura é, assim, vida, não se admitindo possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana. (2015, p. 24-25).

Dessa forma, enquanto a literatura provoca uma exploração dos recursos da linguagem por meio das palavras, ela também permite uma representação do real por meio de um mundo ficcional. Já entre os filósofos gregos, Platão e Aristóteles, a arte era compreendida pelo conceito de mimese. Para Platão (1967, apud LEITE, 1985), a arte seguia a concepção ontológica, em que a essência das coisas estava no plano das ideias. Assim, a beleza das coisas existia em si mesma, separada do mundo sensível, do mundo concreto. Porém, seu discípulo Aristóteles (1967, apud LEITE, 1985), que visava ao prazer estético, defendia um processo de aprendizagem e de transformação a partir da arte. Para o filósofo, o belo não

poderia estar separado do mundo sensível, pois está entre os próprios seres humanos.

Sob esse viés, Platão considerava a poesia como imitação da imitação. Por sua vez, Aristóteles via a poesia também como imitação, mas não como cópia do real, e sim, como reveladora das essências. Como explica Leite, “imitar, para Aristóteles, é uma forma de conhecer que inclusive diferencia o homem dos outros seres vivos e lhe dá prazer”. (1985, p. 8).

É partir da antiguidade greco-romana, porém, que surge um dos maiores problemas da teoria literária: os gêneros literários. Conforme Proença Filho, a problemática está na delimitação da área semântica que envolve o termo “gênero”:

> [...] a designação gênero ora se restringe a três grandes divisões tradicionalmente fixadas – lírica, épica e drama e, logo, gênero lírico, épico e dramático – ora, envolve manifestações literárias conhecidas como tragédia, comédia, romance, conto, ode e outras. (2007, p. 71).

A discussão em torno do assunto gera discordância entre os críticos literários. De acordo com Soares (2007), a cada época os gêneros literários vêm se diferenciando. Por um lado, há teóricos que consideram o gênero como categoria imutável, valorizando a obra por sua obediência a leis fixas de estruturação, pela sua “pureza”. Por outro lado, a mistura de gêneros é defendida por alguns autores, que acreditam em um trabalho artístico liberal, evidenciando a combinação de diferentes gêneros em uma única obra. Coutinho (2015) defende que os gêneros literários fazem parte da literatura e constituem o núcleo da crítica e da teoria literária e, portanto, não podem ser negados ou abandonados. Ademais, Zilberman (2012), ao citar *A Teoria do Romance,* de Lukács (s.d.), expressa que cada gênero literário está relacionado à época histórica. “Assim, as características mais decisivas de um período encontram sua representação mais acabada na forma artística predominante”. (ZILBERMAN, 2012, p. 146-147). O romance, por exemplo, se apresenta como uma nova modalidade da epopeia, que sofreu transformações, mas que a traduz da maneira mais completa. (ZILBERMAN, 2012).

Soares acrescenta que a noção de gênero literário é também histórico-cultural e, por isso, é “[...] necessário que examinemos de modo aberto, não conclusivo, cada texto, respeitando os caminhos que ele próprio nos abre para focalizá-lo, em sua relação de concordância ou discordância, com a concepção dos gêneros”. (2007, p. 77). No entanto, a autora observa que as noções de lirismo, narratividade

ou dramaticidade (que se projetam nos traços dos gêneros) permanecem, pois são transmitidas culturalmente. “Por isso, ainda reconhecemos nos gêneros literários, vistos como processos de estruturação, categorias didáticas importantes nos nossos estudos literários”. (SOARES, 2007, p. 78).

Sob esse viés, este capítulo dispõe, primeiramente, da análise do gênero literário narrativo, considerando as especificidades dessa tipologia textual. Depois, o estudo se dirige à literatura fantástica, em especial no que tange ao subgênero do horror e as técnicas que o envolvem. Por fim, estabelece uma correlação com o estranho, com base na teoria de Sigmund Freud.

3.1 Narrativas: análise estrutural

Desde a infância, o ser humano é instigado a narrar histórias. Trata-se de uma atividade cotidiana comum entre as pessoas, afinal, qualquer um pode contar, escrever, ouvir ou ler as mais variadas narrativas. A conversa, o rádio, o jornal, o desenho, a internet são veículos de transmissão desses textos, que buscam narrar o que aconteceu, com quem, como, onde e por que os fatos ocorreram. Conforme Barthes (1976), não há, em parte alguma, um povo sem narrativa, pois ela está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. E acrescenta: “[...] a narrativa está aí, como a vida”. (BARTHES, 1976, p. 20). Da mesma maneira, Huston (2008) denota o sentido de contar: “[...] tecer ligações entre o passado e o presente, entre o presente e o futuro. Fazer existir o passado e o futuro no presente (Singularmente: pela escrita)”. (2008, p.10).

Sob esse viés, D’Onofrio afirma que

> Entendemos por narrativa todo discurso que nos apresenta uma história imaginária como se fosse real, constituída por uma pluralidade de personagens, cujos episódios de vida se entrelaçam num tempo e num espaço determinados. (2007, p. 46).

Essas histórias imaginadas são narrativas que estão entrelaçadas com a ficção. Proença Filho destaca que a palavra *ficção* “[...] significa invenção, fingimento, simulação, imaginação” (2007, p. 51), e Coutinho complementa: “Literatura de ficção é aquela que contém uma estória inventada ou fingida, fictícia,

imaginada, resultado de uma invenção imaginativa, com ou sem intenção de enganar". (2015, p. 49). Para Huston, uma vez que vivemos no tempo, a ficção está por todos os lados; ela defende que não se trata de mentiras, "[...] pois acreditamos nessas coisas de boa-fé. É do nosso interesse acreditar nelas". (2008, p. 10). Pino (1970) também aponta que a ficção está presente no caráter fantasioso da literatura, proporciona algo novo para o leitor, algo diferente daquilo que ele está acostumado a presenciar no dia a dia. Ainda, Leite sugere que "Quem narra, narra o que viu, o que viveu, o que testemunhou, mas também o que imaginou, o que sonhou, o que desejou. Por isso, NARRAÇÃO e FICCÇÃO praticamente nascem juntas[4]". (1987, p. 6).

Iser também destaca que o ato de fingir é uma transgressão de limites que se relaciona com a construção do imaginário do leitor. "No ato de fingir, o imaginário ganha uma determinação que não lhe é própria e adquire, desse modo, um atributo de realidade". (ISER, 2013, p. 33). Dessa maneira, o autor aborda o texto ficcional como revelador de um mundo distinto do real, mas que causa reações sobre o mundo: "Para isso é necessário irrealizar-se o mundo do texto, para assim transformá-lo em análogo, ou seja, em exemplificação do mundo, para que com isso se provoque uma relação de reação quanto ao mundo". (ISER, 2013, p. 47).

Huston acredita que a ficção está relacionada à construção e à transformação do "eu". "Penetrando no nosso cérebro, as ficções o formam e o transformam. Mais do que nós as fabricamos, elas nos fabricam – arranjam para cada um de nós, ao longo dos nossos primeiros anos de vida, um ego". (HUSTON, 2008, p. 13). Além disso, a autora reitera a ideia de que a ficção é o suporte do ser humano no mundo, sendo tão real "quanto o chão em que pisamos". (HUSTON, 2008, p. 13). Assim, "O fato de acreditar em coisas irreais nos ajuda a suportar a vida real". (HUSTON, 2008, p. 61).

Nesse sentido, a narrativa é uma modalidade de texto, ficcional ou não, que se veicula em diferentes gêneros discursivos. Esses, por sua vez, apresentam características e especificidades que permitem distingui-los. De acordo com Todorov (2017), são os gêneros que permitem a relação da obra com a literatura. E, conforme Genette, "o discurso literário se produz e se desenvolve segundo estruturas que só pode realmente transgredir porque as encontra, ainda hoje, no

[4] Termos destacados pela própria autora.

campo de sua linguagem e de sua escritura". (1969, p. 15, apud TODOROV, 2017, p. 12).

Proença Filho (2007) apresenta as principais modalidades da narrativa de ficção: o conto, o romance e a novela. Segundo o autor, "o conto oferece uma amostra da vida, através de um episódio, um flagrante ou instantâneo, um momento singular e representativo". (PROENÇA FILHO, 2007, p. 51). Assim, esse gênero literário trata de uma história curta, centrada na ação dos personagens, no tempo e no espaço. Para ele, o romance, por sua vez, "prende-se a uma vasta área de vivência, faz-se geralmente de uma história longa e apresenta uma estrutura complexa". (PROENÇA FILHO, 2007, p. 52). E, consoante o autor, a novela se situa entre o conto e o romance.

No entanto, D'Onofrio (2007) explica que, embora haja essas modalidades de narrativas distintas, é possível encontrar elementos constitutivos desses textos que permitem discernir os elementos invariáveis, comuns a qualquer tipo de narrativa, e os elementos variáveis, específicos de cada tipo particular, fazendo uma macrodistinção entre o "plano da enunciação" e o "plano do enunciado". Os teóricos, de Tolstoi a Henry James, estabeleceram uma distinção entre o contar (*telling*) e o mostrar (*showing*), em que o acontecimento faz parte da diegese, do plano do *telling*, enquanto a exposição dos personagens, por meio do narrar, está ligada à mimese, do plano do *showing*. (LEITE, 1985). Para Genette (s.d.), a história e a narração só acontecem por intermédio da narrativa e, de maneira recíproca, o discurso narrativo só acontece porque alguém conta uma história, da mesma forma que a história só ocorre porque é proferida por alguém. Nesse sentido, o texto "enquanto narrativo, vive da sua relação com a história que conta; enquanto discurso, vive da sua relação com a narração que o profere" (GENETTE, s.d., p. 27).

Reuter (2011) menciona, sob esse viés, a distinção entre ficção e narração, em que a primeira, também chamada de diegese, remete aos conteúdos reconstituíveis postos em cena, como o universo espaço-temporal, a história e os personagens; por sua vez, a narração alude às escolhas técnicas e de criação que organizam a produção da ficção, como o tipo de narrador, o tipo de narratário, a perspectiva escolhida, a ordem adotada e o ritmo, por exemplo.

Da mesma forma, Saraiva (2008) afirma que o estudo da significação da narrativa deve centrar-se na convergência entre o que se narra e como se narra. Conforme a autora, a história só se configura mediante o discurso, no plano da

enunciação, e o discurso se realiza pela apresentação da história, no plano do enunciado, pela diegese. Assim, o nível da história abrange os acontecimentos da narrativa por meio das ações, dos personagens, do espaço e do tempo, enquanto o nível do discurso se constitui pela forma de narrar e como as informações são transmitidas. Com base nessa proposta, contemplam-se, a seguir, os elementos que compõem um texto narrativo.

3.1.1 Plano do enunciado: o nível da história

Na busca por encontrar pontos em comum entre as narrativas de ficção, alguns estudiosos tentaram compreender a sequência de ações que envolvem essa tipologia textual, já que “a ficção é constituída pelas ações, efetuadas pelas personagens, num determinado universo espaço-tempo”. (REUTER, 1996, p. 47). Assim, Larivaille e outros críticos literários criaram um modelo chamado de “esquema quinário”, prevendo cinco etapas de organização das histórias: estado inicial; complicação ou força perturbadora; dinâmica; resolução ou força equilibradora; estado final. (REUTER, 1996).

Nesse sentido,

> A narrativa se definiria então como *transformação* de um estado em outro estado. Esta transformação é constituída por um elemento que desencadeia o processo de transformação, pela dinâmica que o efetua (ou não) e por um outro elemento que encerra o processo de transformação. (REUTER, 1996, p. 49).

De acordo com a visão proposta pelos autores citados, para que exista uma história permeada por ações, é preciso que alguma coisa ou alguém perturbe esse estado, o que acarreta uma série de acontecimentos. A resolução, como novo elemento, interfere para encerrar essa transformação, instaurando um novo estado de equilíbrio na narrativa. (REUTER, 1996).

Ademais, Reuter (1996) aponta que, apesar de existirem modelos diferentes de análise da estrutura das narrativas, todas estabelecem uma sequência e, independente da escolha que cada um faz nos modelos que propõe, todas consideram que a narrativa é composta por uma multiplicidade de ações.

Dessa forma, Barthes propõe, na análise das ações, o conceito de função como uma unidade de conteúdo: “[...] é o que quer dizer um enunciado que o constitui em unidade funcional não a maneira pela qual é dito”. (1976, p. 29). Assim,

aborda as funções nucleares, que se referem às partes essenciais da narrativa, e as funções de catálise, que “preenchem” os espaços entre as primeiras. Também, o autor apresenta os índices como concernentes aos personagens, às informações sobre sua identidade e às notações das atmosferas, isto é, situam o leitor quanto aos personagens, ao tempo e ao espaço. (BARTHES, 1976).

Nessa perspectiva, para a organização das histórias narradas, os personagens desempenham um papel essencial, pois determinam as ações, vivenciam-nas, religam-nas e lhes dão sentido. (REUTER, 1996). Forster (2005) fez a distinção entre as personagens planas e as personagens redondas. Conforme o autor, as primeiras são reconhecidas com facilidade sempre que aparecem na narrativa: “[...] reconhecidas pelo olho emocional do leitor, não pelo olho visual, pois este só nota a repetição de um nome próprio”. (2005, p. 55); enquanto isso, as personagens redondas, no entender do teórico, realizam ações notáveis que surpreendem o leitor de modo convincente: “Se ela nunca surpreende, ela é plana. Se não convence, é plana, pretendendo ser redonda”. (FORSTER, 2005, p. 61).

As funções narrativas dos personagens de ficção foram estudadas por A. J. Greimas (1966), a partir das sete esferas de ações do conto popular e das seis funções dramáticas nomeadas por E. Souriau. No entanto, Bourneuf e Ouellet (1976) defenderam a ideia de que o que Souriau escreveu sobre a ação dramática poderia ser aplicado, também, ao romance, apresentando, então, essas seis funções destacadas pelo filósofo: o protagonista (condutor do jogo), o antagonista (um obstáculo), o objeto (desejado ou temido), o destinador (aquele que intervém na resolução de conflitos), o destinatário (beneficiário da ação) e o adjuvante (oferece ajuda).

Esse estudo permitiu que Greimas (1966) propusesse um modelo chamado “esquema actancial”. Da mesma forma que elaborou um modelo esquemático para a análise das ações, o linguista considerou a hipótese de que todas as histórias possuem uma estrutura comum, pelo fato de todas as personagens poderem ser reagrupadas dentro de categorias comuns. (REUTER, 1996). Assim, inicialmente fez a distinção entre ator e actante. D’Onofrio (2007), ao mencionar Greimas, explica: “Os atores são elementos variáveis, em número ilimitado, que povoam as obras literárias e se encontram na estrutura de manifestação”, enquanto os actantes são “[...] conceitos abstratos, categorias metalinguísticas, que só podem ser encontrados numa estrutura profunda ou imanente, em nível sintático e não lexemático”.

(D'ONOFRIO, 2007, p. 76). Nesse viés, Greimas (1966) isola seis grupos de actantes: destinador, sujeito, objeto, destinatário, adjuvante e oponente. Segundo Reuter,

> O Sujeito procura o Objeto; o eixo do desejo do querer, une esses dois papéis. O Adjuvante e o Oponente, no eixo do poder, ajudam o Sujeito ou se opõem à realização de seu desejo. O Destinador e o Destinatário, no eixo do saber ou da comunicação, fazem o sujeito agir, encarregando-o da busca e sancionando o seu resultado: eles designam e reconhecem os Objetos e os Sujeitos de valor. (REUTER, 1996, p. 54-55).

Além disso, Pino observa que as personagens podem ser classificadas em principais e secundárias, a partir de sua ação na narrativa: "O protagonista é uma personagem principal que tem maior dose de presença ativa na obra e na qual geralmente se concentra o eixo narrativo" e "Serão secundárias as personagens que, no enredo, tiverem uma participação acessória". (PINO, 1970, p. 73).

No plano da diegese, conforme D'Onofrio (2007), é preciso considerar o tempo como um componente que estabelece relações entre "passado-presente-futuro". Esse tempo, consoante o autor, se distingue do tempo do discurso (do plano da enunciação). Em textos narrativos, o tempo pode ser cronológico ou psicológico. O tempo cronológico é medido pela natureza, isto é, pela sucessão dos dias, das estações e da existência humana, ou pelo calendário ou relógio. Já o tempo psicológico é o tempo interior à personagem e a ela relativo, porque é o tempo da percepção da realidade, da duração de um dado acontecimento no espírito da personagem. (D'ONOFRIO, 2007). Reuter (2011) declara que as indicações temporais assumem múltiplas funções na narrativa, pois qualificam lugares, ações e personagens de maneira direta e indireta; estruturam e distinguem os grupos de personagens, por exemplo, mortos/vivos ou jovens/idosos; marcam etapas da vida; facilitam, dificultam ou determinam as ações; contribuem para a dramatização das narrativas.

Por fim, outro elemento que faz parte do plano do enunciado é o espaço. De acordo com Dimas (1985), o espaço é algo denotado, patente e explícito, que contém dados de realidade que, em uma instância posterior, podem alcançar uma dimensão simbólica. D'Onofrio (2007) revela que o espaço da ficção constitui o cenário da obra, onde as personagens vivem seus atos e sentimentos. Então, aborda a espacialidade como dimensional e não dimensional. O espaço dimensional se divide em horizontal e vertical, em que "a noção de horizontalidade é própria do

espaço humano ou natural, em oposição à verticalidade, que se relaciona com o espaço divino ou sobrenatural". (D'ONOFRIO, 2007, p. 82). Por outro lado, o espaço não dimensional "[...] apresenta a oposição do espaço interior, ou fechado, em contraste com o espaço exterior, ou aberto". (D'ONOFRIO, 2007, p. 83). Nesse sentido, o espaço interior é compreendido como o espaço do eu que fala, o espaço da enunciação, e o espaço exterior refere-se ao mundo dos objetos, ao relato.

3.1.2 Plano da enunciação: o nível do discurso

O nível do discurso, no plano da enunciação, é constituído com base em algumas perguntas como: Quem narra a história? Para quem narra? Quando narra? Como se dá a transmissão das informações? Qual(is) o(s) ângulo(s) avaliativo(s) que perpassa(m) o ato de narrar? (SARAIVA, 2008). Por isso, segundo Saraiva (2008), o discurso só adquire forma pela mediação do narrador.

De acordo com D'Onofrio (2007), o narrador nunca é o autor, mas é um papel inventado, isto é, uma personagem de ficção em que o autor se "metamorfoseia". "O narrador é um ser ficcional e autônomo, independente do ser real do autor que o criou". (D'ONOFRIO, 2007, p. 47). Reuter (2011) complementa a ideia, dizendo que o escritor existe no "não-texto", enquanto o narrado só existe no texto e mediante o texto, por intermédio de suas palavras, sendo um enunciador interno, aquele que conta a história.

Ao analisar o narrador de um texto literário, é preciso considerar o foco narrativo, a perspectiva ou o ponto de vista por meio do qual ocorre a transmissão da mensagem contida na obra. (D'ONOFRIO, 2007). "As formas de o narrador se fazer presente numa narrativa literária são múltiplas e variam de texto para texto". (D'ONOFRIO, 2007, p. 51).

Sob esse viés, Genette explica sobre os níveis narrativos:

> Definiremos essa diferença de nível dizendo que todo acontecimento contado por uma narrativa está num nível diegético imediatamente superior àquele em que se situa o acto narrativo produtor dessa narrativa. (s.d., p. 227).

Dessa forma, o autor estabelece dois níveis narrativos: o *extradiegético* e o *intradiegético*. Em um texto narrativo, é possível que os narradores intercalem sua posição. De acordo com Genette (s.d.), em um texto, a instância narrativa de uma

narrativa primeira é, por definição*, extradiegética*, como a instância narrativa de uma narrativa segunda é, por definição *intradiegética*.

Nesse sentido, Reuter (2011) apresenta, também, com base em Genette, duas maneiras de narrar: a primeira se refere a uma narração feita por um personagem presente na história que conta, classificado como *homodiegético*; a segunda se refere a uma narração feita por um narrador estranho à história, ausente daquilo que conta, classificado como *heterodiegético*.

A perspectiva da narração é considerada, por Reuter (2011), como um fato muito importante na análise das narrativas, uma vez que o leitor percebe a história a partir de uma visão: "[...] podemos, com efeito, saber mais ou menos sobre o universo e os seres, podemos continuar fora dos seres ou penetrar em sua interioridade". (REUTER, 2011, p. 73). Ao citar Jean Pouillon e Tzvetan Todorov, o autor menciona três grandes tipos de perspectivas. Inicialmente, aborda a *visão de trás*, que trata de um "narrador ('onisciente') que sabe mais do que as personagens" (REUTER, 2011, p. 74), visão considerada por Genette (1979) como *focalização zero*. Em seguida, Reuter (2011) explica a *visão com*, chamada por Genette (1979) de *focalização interna fixa ou focalização interna invariável*, em que os pensamentos ou as percepções do personagem focal nunca são analisadas objetivamente pelo narrador. E, por fim, traz a *visão de fora*, ou *focalização externa* para Genette (1979), em que "[...] a visão, os pensamentos e os sentimentos das personagens lhe são desconhecidos: aqui se tem a sensação de se saber menos do que eles [...]". (REUTER, 2011, p. 74).

Diante disso, Reuter explana sobre a instância narrativa que,

> [...] articula as relações entre as formas fundamentais do narrador (quem fala, como...) e as três perspectivas possíveis (por quem se percebe, como...) para apresentar de maneiras diferentes o universo ficcional e produzir efeitos sobre o leitor. (REUTER, 2011, p. 75).

Sob esse contexto, Genette (1979) classifica a instância narrativa a partir dos tipos de narradores. Assim, o narrador heterodiegético pode apresentar-se como *intruso*, isto é, aquele que sabe de tudo e conta tudo, sabe o que se passa na mente dos personagens, interpreta com suas palavras os sentimentos dos outros, ou como *neutro*, quando as ações acontecem de forma neutra, sem filtro de nenhuma consciência. Já o narrador homodiegético, consoante o teórico, pode manifestar-se

como personagem principal da história, sendo *autodiegético* ou exercendo um papel secundário, assumindo-se como *testemunha*.

Além da delimitação da função do narrador frente ao texto, tem-se, também, no plano da enunciação, o narratário. O leitor, enquanto receptor na narrativa, difere do narratário, que é um dos elementos da situação narrativa. “Por sua vez, o narratário – aparente ou não – só existe no texto e mediante o texto, por meio de suas palavras ou daquelas que o designam”. (REUTER, 2011, p. 20). Para Genette (s.d.), é preciso considerar que, embora possa não ser explícito, toda a narrativa, assim como todo discurso, dirige-se a alguém, então, o narratário está sempre presente. Conforme Saraiva (2009), o narrador pode se dirigir ao narratário expressa ou tacitamente. “No primeiro caso, o narratário é invocado diretamente; no segundo, sua presença se revela apenas no discurso, que registra as reações do narrador diante de seu intérprete”. (SARAIVA, 2009, p. 37).

No nível do discurso, é preciso considerar a narração frente à temporalidade. Dessa maneira, Reuter (1996), com base em Genette (1979), estabelece quatro posições possíveis quanto ao momento de narração: a *narração ulterior*, em que se narra o que acontece anteriormente, em um passado mais ou menos longínquo; a *narração anterior*, que faz a antecipação da sequência de acontecimentos futuros, como sonhos ou profecias; a *narração simultânea*, que passa a sensação de estar sendo narrada no momento da ação; e a *narração intercalada*, uma mescla das duas primeiras, em que a narração se insere nas pausas da ação de modo retrospectivo ou prospectivo.

Ainda, nesta instância, o autor retrata a ideia de ordem, na qual há uma relação entre a sequência de acontecimentos na narração e a ordem na qual a história é contada na narração. (REUTER, 2011). Retoma, então, o conceito de *anacronias narrativas*, sustentado por Genette (1979), como as diferentes formas de discordância entre a ordem da história e da narrativa, designadas como prolepse e analepse. Reuter explica:

> A *anacronia por antecipação* (chamada *prolepse* ou *catáfora*) que consiste em narrar ou em evocar antecipadamente um acontecimento posterior. A *anacronia por retrospecção* (chamada *analepse* ou *anáfora*, ou ainda, no cinama, flash-backs) que consiste em narrar ou em evocar, mais tarde, um acontecimento anterior. (1996, p. 92).

Os elementos abordados, nesta seção, constituem a estrutura dos textos narrativos veiculados em contos, romances, novelas e crônicas literárias, por exemplo. Na proposta deste trabalho, essa teoria será retomada posteriormente, na análise do conto. Para isso, no entanto, é preciso considerar que cada gênero textual é composto por técnicas que permitem distingui-los a partir da forma como são apresentadas. Dessa maneira, este trabalho contempla as narrativas de cunho fantástico, com técnicas que desenvolvem mistério, suspense e horror, o que será abordado a seguir.

3.2 Labirinto do medo: a literatura fantástica

Ao ler uma obra literária, o leitor passa por diferentes sensações. As técnicas empregadas pelo autor do texto permitem que a narração da história envolva quem a lê, de forma a estabelecer uma relação interativa entre texto e leitor. Uma dessas sensações é o medo, provocado por narrativas de horror. Lovecraft, nesse viés, acredita que,

> Quando se sobrepõe a esse senso de medo e de mal o inevitável fascínio do maravilhoso e da curiosidade, nasce um conjunto composto de emoção aguda e provocação imaginativa cuja vitalidade deve necessariamente durar enquanto existir a raça humana. (2007, p. 15-16).

Nesse contexto, Todorov apresenta a literatura fantástica como uma variedade da literatura, um gênero literário, e explica: “Nosso propósito é descobrir uma regra que funcione para muitos textos e nos permita aplicar a eles o nome de ‘obras fantásticas’, não pelo que cada um tenha de específico”. (2017, p. 8). Para o autor, os gêneros são precisamente escalas através das quais a obra se relaciona com o universo da literatura. (TODOROV, 2017).

O fantástico, nessa perspectiva, está relacionado à hesitação do leitor frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural. (TODOROV, 2017). “O fantástico implica pois uma integração do leitor no mundo das personagens; define-se pela percepção ambígua que tem o próprio leitor dos acontecimentos narrados”. (TODOROV, 2017, p. 37). Nesse viés, Lovecraft (2007) afirma que o fantástico provoca no leitor um senso de pavor e permite o contato com potências e esferas desconhecidas.

Ao mesmo tempo, Calvino (2004) afirma que o conto fantástico diz muitas coisas sobre a interioridade do indivíduo e sobre a simbologia coletiva. O elemento sobrenatural que aparece no enredo está sempre carregado de sentido, “[...] como a irrupção do inconsciente, do reprimido, do esquecido, do que se distanciou de nossa atenção racional”. (CALVINO, 2004, p. 9). Conforme o autor,

> O problema da realidade daquilo que se vê – coisas extraordinárias que talvez sejam alucinações projetadas por nossa mente; coisas habituais que talvez ocultem sob a aparência mais banal uma segunda natureza inquietante, misteriosa, aterradora – é a essência da literatura fantástica, cujos melhores efeitos se encontram na oscilação de níveis de realidade inconciliáveis. (2004, p. 9-10).

Ao examinar o fantástico na literatura, Todorov (2017) aborda, também, os subgêneros: de um lado há o fantástico e o estranho; de outro, o fantástico e o maravilhoso. Estabelece, portanto, quatro subdivisões: estranho puro, fantástico-estranho, fantástico-maravilhoso e maravilhoso puro.

Consoante o autor, o estranho puro é evidenciado em obras que relatam acontecimentos que podem perfeitamente ser explicados pelas leis da razão, mas que, ao mesmo tempo, são incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietantes, insólitos. Ao citar Freud, Todorov propõe que o sentimento do estranho (*Das Unheimliche*) estaria ligado à aparição de uma imagem que se origina na infância do indivíduo ou da raça. E acrescenta: “A pura literatura de horror pertence ao estranho”. (TODOROV, 2017, p. 53).

A definição do fantástico-estranho é dada por Todorov como os acontecimentos que parecem sobrenaturais ao longo de toda a história e, no final, recebem uma explicação racional. “Se esses acontecimentos por muito tempo levaram a personagem e o leitor a acreditar na intervenção do sobrenatural, é porque tinham um caráter insólito”. (TODOROV, 2017, p. 51).

Na sequência, o autor aborda o fantástico-maravilhoso como a classe das narrativas que se apresentam como fantásticas e que terminam por uma aceitação do sobrenatural. (TODOROV, 2017). “Essas são as narrativas mais próximas do fantástico puro, pois este, pelo próprio fato de permanecer sem explicação, não-racionalizado, sugere-nos realmente a existência do sobrenatural”. (TODOROV, 2017, p. 58).

Por fim, o maravilhoso-puro é apresentado como um subgênero sem limites claros, assim como o estranho. “No caso do maravilhoso, os elementos sobrenaturais não provocam qualquer reação particular nem nas personagens, nem no leitor implícito”. (TODOROV, 2017, p. 60). Nesse caso, a própria natureza dos acontecimentos é o que caracteriza o maravilhoso. (TODOROV, 2017). O autor traz, como exemplo, o conto de fadas, em que os elementos sobrenaturais, como o sono de cem anos e um lobo que fala, não provocam surpresas ao leitor.

Embora existam essas subdivisões, os “acontecimentos estranhos” são imprescindíveis na literatura fantástica. “O fantástico não consiste, certamente, nestes acontecimentos, mas estes são para ele uma condição necessária”. (TODOROV, 2017, p. 100). O fantástico, neste sentido, é produzido por um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis de um mundo familiar. (TODOROV, 2006).

Para Todorov (2017), um fenômeno estranho se pode explicar de duas maneiras: por meio de causas de tipo natural ou sobrenatural. E a possibilidade de se hesitar entre os dois criou o efeito fantástico. Logo, entende-se que a literatura fantástica é um gênero literário que utiliza técnicas diversas para aproximar-se ou do estranho ou do maravilhoso. Dessa forma, Stephen King, autor de histórias de terror, busca a definição do terror, do horror e da repulsa dentro das obras de cunho fantástico: “[...] no topo de tudo está o horror; logo em seguida está o terror; e abaixo de tudo, a golfada da repulsa”. (KING, 2013, p. 42). É importante salientar que, na literatura de língua inglesa, por exemplo, há uma distinção entre terror e horror, o que não acontece no Brasil, em que os termos, às vezes, são usados como sinônimos. Para este trabalho, é importante que se faça a distinção entre os termos, uma vez que carregam sentidos diferentes.

Nesse viés, King expõe o horror como a emoção mais apurada, algum acontecimento que vai horrorizar o leitor e acrescenta: “Mas se eu perceber que não vou conseguir horrorizá-lo, tentarei aterrorizá-lo e, se perceber, então, que não vou conseguir aterrorizá-lo, vou apelar para o terror explícito”. (KING, 2013, p. 42). Assim, compreende-se que o horror assusta, causa uma aversão àquilo que se está lendo ou vendo. “O horror explícito é uma coisa, mas é naquele outro nível de horror que se experimenta aquela profunda sensação de ansiedade que nós chamamos de ‘arrepio’”. (KING, 2013, p. 21). O terror amedronta, causa pavor, aterroriza. O autor define o terror como arte: “[...] ele alcança o estatuto de arte simplesmente porque

está procurando alguma coisa para além do artístico, algo que precede a arte: está procurando pelo que eu chamaria de pontos de pressão fóbica". (KING, 2013, p. 20). Já a repulsa, por meio de cenas perturbadoras, causa a repugnância no leitor ou espectador.

Para Ann Radcliffe (1826)[5], o terror e o horror são tão opostos que o terror expande a alma e desperta as faculdades para um alto grau de vida, enquanto o horror contrai, congela e quase as aniquila. Nesse sentido, ao citar a autora, Silva (2012) expõe que o horror trata do medo em seu estado mais psicológico, como o medo de olhar embaixo da cama ou o medo de um estranho ou de um assassino, por exemplo. Já o terror provoca um medo visceral no ser humano, leva o leitor ao mundo dos monstros, das anomalias naturais e sobrenaturais e traz um contato com aquilo que foge do seu conhecimento de mundo. Da mesma maneira, Gens sugere que "horror é uma reação física", enquanto o terror é "uma reação provocada pelo sobrenatural, pelo desconhecido, pela ameaça desconhecida". (2012, p. 63).

> De qualquer forma, as narrativas de terror (ou horror) parecem surgir com a tentativa de encontrar adequados símbolos e descrições para forças, medos e energias primitivos relacionados à morte, à vida após a morte, à punição, ao mal, à violência e à destruição. (GENS, 2015, p. 63).

Sob esse viés e, de maneira geral, a enciclopédia online *Literary Terms*[6] traz definições para alguns termos literários. Nela, terror é compreendido como um elemento de obras de horror, assim como o mistério e o suspense. Esta ferramenta apresenta o horror como um gênero de ficção literária que cria os sentimentos de medo, pavor, repulsa e terror na plateia, desenvolvendo uma atmosfera de horror. Nesse sentido, classifica o horror em três tipos: o gótico, como um estilo sombrio da ficção que mistura o romantismo e o horror; o sobrenatural, que se baseia no uso de elementos sobrenaturais ou paranormais para se dirigir à história, apresentando seres como fantasmas, monstros, demônios, alienígenas, bruxaria, zumbis, entre outros; e o não sobrenatural, que consiste em abordar o terror por meio da ideia de que o que está acontecendo na ficção pode acontecer de maneira plausível na vida real, o que caracteriza histórias de crimes ou mistérios.

---

[5] "Terror and horror are so far opposite, that the first expands the soul, and awakens the faculties to a hight degree of life; the other contracts, freezes, and nearly annihilates them" (RADCLIFFE, 1826, p. 150).

[6] LITERARY TERMS*. Literary terms*. Disponível em: https://literaryterms.net/. Acesso em 28 out. 2019.

Nessa perspectiva, tanto o mistério quanto o suspense podem integrar as narrativas de horror. Conforme a denominação apresentada pela enciclopédia, o primeiro permeia histórias, com ou sem elementos sobrenaturais, que se concentram em um crime, situação ou circunstância intrigante que precisa ser resolvida, ao passo que o segundo provoca fortes sentimentos de excitação, ansiedade, tensão, suspense e medo em seus leitores.

A partir da abordagem do horror em narrativas de literatura fantástica, este trabalho articula esse gênero com as aulas de literatura na escola, considerando os interesses dos adolescentes de ensino médio em relação ao estranho e aos efeitos provocados por esse tipo de texto na vida deles. Corso e Corso (2006) comentam o fascínio que crianças possuem em relação ao medo nas histórias que ouvem e leem, apontando que elas procuram o medo com o intuito de enfrentá-lo. Essa relação, já estabelecida na infância, permanece na adolescência, quando os jovens continuam buscando o medo a fim de enfrentá-lo. Além disso, conforme Huston, a "identidade nos vem das histórias, das narrativas, das ficções diversas que nos são inculcadas ao longo da nossa primeira juventude". (2008, p. 18). Para compreender melhor a relação entre os adolescentes e a literatura fantástica, o subcapítulo a seguir aborda o estranho, a partir da teoria de Freud.

3.3 Freud: um olhar psicanalítico sobre o estranho

No ensaio nomeado *Das Unheimliche* (1919), Sigmund Freud apresenta o conceito psicanalítico *unheimlich,* termo que, desde então, tem recebido as mais variadas traduções, apresentando significados como "inquietante estranheza, estranho, sinistro, infamiliar". No português, contudo, não há um termo específico correspondente para essa palavra, o que não impede seu uso e compreensão.

O *unheimlich* representa o estranho, o assustador, o infamiliar, sendo uma palavra que coincide com aquilo que angustia, uma espécie do que é aterrorizante. Conforme o psicanalista, a palavra de origem alemã *unheimlich*, com tradução recente de *infamiliar*, é o oposto de *heimlich*, familiar, o que permite afirmar que a relação com o assustador se dá pelo fato de justamente não ser conhecido e familiar. (FREUD, 1919-2019). "Pode-se apenas dizer que o que é inovador torna-se facilmente assustador e *infamiliar*; nem tudo o que é novidade é assustador". (FREUD, 1919-2019, p. 33).

Nesse sentido, o *infamiliar* está atrelado àquilo sobre o que nada se sabe. Quanto mais a pessoa conhece as circunstâncias que a envolvem, mais distante está desta representação. Ao analisar os significados para a palavra em dicionários de diferentes línguas e, inclusive na língua alemã, Freud afirma que a palavra *heimlich* não é clara, uma vez que remete ao que é confiável, confortável e encoberto. *Unheimlich*, como palavra oposta, seria o contrário apenas da primeira palavra. (FREUD, 1919-2019). Assim, define que "*Infamiliar* seria tudo o que deveria permanecer em segredo, oculto, mas que veio à tona". (FREUD, 1919-2019, p. 45). Então, de certa forma, reconhece que *infamiliar* é um tipo de *familiar*.

Freud (1919-2019) traz alguns exemplos de situações de *infamiliaridade*. Primeiro, o autor comenta sobre uma cena em uma floresta em que, ao ser surpreendido pela nevasca, a pessoa se perde e, logo, busca por um caminho sinalizado e conhecido. Depois, ele discorre sobre outra cena, em que a pessoa está em um cômodo escuro e desconhecido e, por várias vezes, bate na parede na tentativa de encontrar a porta ou o interruptor de luz. O "acaso" também é citado por ele como relacionado ao *infamiliar*, uma vez que as coincidências de uma pessoa ver um mesmo número no mesmo dia são incomuns.

No entanto, o psicanalista conecta os exemplos que cita com a "onipotência de pensamentos". Nesse caso, retoma a concepção animista de mundo,

> [...] que se caracterizava pelo preenchimento do mundo com espíritos humanos, pela supervalorização narcísica dos próprios processos anímicos, pela onipotência de pensamentos e pela técnica da magia construída a partir disso, pela distribuição das forças mágicas cuidadosamente escalonadas entre pessoas estranhas e coisas (mana), bem como todas essas criações com as quais o ilimitado narcisismo desse período do desenvolvimento se defende da objeção imposta pela realidade. (FREUD, 1919-2019, p. 83-85).

Sob esse viés, defende que o que aparece como *infamiliar* é a condição para que esses restos da atividade psíquica animista ainda toquem as pessoas e estimulem sua expressão. Assim, retoma a relação com o familiar, e explica que "[...] esse *infamiliar* nada tem realmente de novo ou de estranho, mas é algo íntimo à vida anímica desde muito tempo e que foi afastado pelo processo de recalcamento". (FREUD, 1919-2019, p. 85). Então, em "muitas pessoas, o mais elevado grau do infamiliar aparece associado à morte, a cadáveres e ao retorno dos mortos, a espíritos e fantasmas". (FREUD, 1919-2019, p. 87).

Acrescenta, ainda, o entendimento de que uma pessoa viva também se torna *infamiliar* na medida em que lhe são atribuídas más intenções, que contam com a ajuda de forças especiais na tentativa de prejudicar o outro. (FREUD, 1919-2019). Nesse sentindo, “[...] o *infamiliar* da vivência existe quando complexos infantis recalcados são revividos por meio de uma impressão ou quando crenças primitivas *superadas* parecem novamente confirmadas”. (FREUD, 1919-2019, p. 105).

Na sequência, o psicanalista aborda o *infamiliar* na ficção, no que tange à fantasia e à criação literária, afirmando ser mais rico do que o *infamiliar* das vivências, já que, na criação literária, não é *infamiliar* muito daquilo que o seria se ocorresse na vida real. Seres espiritualmente superiores, demônios ou fantasmas de falecidos fazem parte de um mundo criado pelo escritor. Entretanto, Freud considera que a infamiliaridade só estará presente quando o escritor se coloca no interior da realidade comum:

> Nesse caso, ele assume também todas as condições que são válidas, nas vivências, para o surgimento do *infamiliar*, e tudo aquilo que, na vida, tem efeito de *infamiliar* também o tem na criação literária. Mas, nesse caso, o escritor pode elevar e diversificar esse *infamiliar* bem além daquilo que é possível nas vivências, na medida em que ele deixa acontecer aquilo que, na realidade, raramente ou nunca chega a se tornar experiência. (FREUD, 1919-2019, p. 109-111).

Dessa forma, o autor considera que essa ficção trai as crenças que os leitores supunham superadas, iludindo-os com uma realidade comum, quando, de fato, vai muito além dela. As reações diante da ficção são como as reações diante das próprias vivências. A ficção cria novas possibilidades para a sensação do *infamiliar*, as quais não se dão nas vivências. Freud atenta para o fato de que os leitores podem manobrar o processo de seus sentimentos, de um lado para outro, podendo, a partir do mesmo tema, atingir, frequentemente, os efeitos mais variados apoiados no estado emocional em que o texto literário os coloca.

Com base nessa concepção, o capítulo a seguir trata da adolescência e, na sequência, a sua relação com o *infamiliar* e com a literatura fantástica.

4 ADOLESCÊNCIA: O ESTRANHAMENTO COMO PASSAGEM

Neste capítulo, será tratado sobre um período específico da vida, que é a adolescência, momento de profundas mudanças, as quais serão significativas para toda a vida. Por este motivo, é também o momento no qual a família e a sociedade como um todo cumprem papel fundamental de apoio e suporte às questões que envolvem o adolescente. A escola, por meio de aulas de literatura que proporcionam o contato com o fantástico, encontra uma via de acesso ao mundo adolescente. Assim, trabalha-se com o conceito de adolescência para, então, situar o desejo dessa fase específica por esse tipo de narrativa através do conceito psicanalítico de estranhamento.

4.1 Saindo do casulo: o adolescente

Em um determinado ciclo da vida, cada indivíduo vivencia a adolescência, um período de transição da infância para a fase adulta e que envolve inúmeras dúvidas, mistérios e medos sobre o que será enfrentado dali em diante. É nessa etapa que o jovem enfrenta mudanças físicas, psíquicas e sociais. Corso e Corso (2018) enfatizam a importância de se olhar para a adolescência como uma operação psíquica, no sentido de uma passagem ou uma travessia, muito mais do que como uma etapa cronológica. Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considere adolescente o sujeito entre doze e dezoito anos de idade, é a puberdade, caracterizada pelo amadurecimento dos órgãos sexuais, que define o início dessa fase, visto que, para alguns jovens, a maturidade é alcançada mais cedo, enquanto para outros, demora a chegar.

Contardo Calligaris (2013) explica que a adolescência é um processo natural, uma transformação substancial do corpo manifestada através de mudanças hormonais, e, apesar de seu corpo e espírito estarem prontos para a competição, o jovem ainda não é reconhecido pela sociedade como adulto. Assim, Diana e Mário Corso (1999) consideram que há uma experiência de estranhamento característica dessa fase da vida. Existe, nesse caso, um momento de desorientação na vida do adolescente, em que parece que há uma perda do rumo, um desconserto. A vida que se constituía de maneira linear, de repente é afetada pela hesitação que surge a partir das transformações do corpo e da mente.

Ao analisarem o adolescente, Corso e Corso (1999) explicam que, ao findar a adolescência, tem-se um jovenzinho visivelmente espichado, o púbere, com alguns sinais de sua maturidade sexual: menarca (moças), pelos, oleosidade da pele, espinhas, uso de aparelhos nos dentes, mas, principalmente, o princípio de um silêncio. Para os psicanalistas, é nessa fase que o jovem se sente deslocado, passando a ocupar mais o seu quarto do que qualquer outro lugar; e raramente aceitam sair com a sua família. Segundo os autores, a

> experiência desse período à deriva, crivado de dúvidas, próprio para contestações, em que costuma ocorrer algum tipo de rompimento com seus adultos, depende de condições sociais muito específicas [...]. (CORSO; CORSO, 2018, p. 201-202).

Esse estágio da vida está submisso àquilo que a sociedade espera da pessoa, ou seja, o jovem espelha-se em um ideal de adulto para sentir-se incluído. Calligaris comenta que “[...] o adolescente quer ser reconhecido como sujeito adulto, um par dos adultos. Ele quer permissão para fazer parte da comunidade”. (2013, p. 32). Assim, Corso (2018) aponta que, para inventar sua própria história, o adolescente precisa saber da história que o constitui. Por isso, destaca a importância de ele saber que tipo de pessoas são os pais, o que herdou deles e como devem se apropriar disso:

> O impasse é de como se tornar uma versão original a partir daquilo que nos foi legado; como sair do jugo e influência da família e inserir-se positivamente em sua geração; como iniciar a vida sexual e amorosa e como vencer em um mundão tão difícil de decifrar. (CORSO, 2018, p. 12).

Para o púbere, a fase adulta é um mistério que é desvendado aos poucos. Na medida em que cresce, o adolescente afasta-se dos desejos infantis e tende a amadurecer suas pretensões. Apesar de idealizarem a liberdade, muitos jovens tornam-se a realização de sonhos dos adultos. “Ou seja, por tentar dispensar a tutela dos adultos, a rebeldia adolescente se torna uma encenação do ideal cultural básico. Por esse motivo, as condutas adolescentes em todas as suas variantes se cristalizam, se fixam e se tornam objeto de imitação”. (CALLIGARIS, 2013, p. 57).

Cabe salientar que a adolescência não é somente uma mudança corporal, mas também uma mudança psíquica. Lúcia Mees (2004) afirma que a adolescência, no campo da psicanálise, é vista como uma crise psíquica, em que o jovem é convocado a responder na posição de responsável por seus atos e entra em crise

justamente pela dificuldade de se situar a partir desse novo lugar. E esclarece: “[...] a adolescência é o momento psíquico no qual o jovem busca construir essa nova posição subjetiva”. (MEES, 2004, p. 21).

No entanto, Corso (2006) diz que é difícil para o jovem imaginar um cenário muito diferente do doméstico, e explica que ele tende a demorar a formar uma identidade pessoal como protagonista de um devaneio mais maduro. Kessler (2004), ao falar sobre identificação, cita a teoria de Freud, que divide o sujeito entre “eu” e um “ideal do eu”, apresentando três formas de identificação que se tornaram conhecidas após o Seminário 9 de Lacan[7]. É na primeira forma que se estabelece o laço entre o eu e o não eu, o eu e o outro. É essa fase que permite que se faça uma ligação telefônica, por exemplo, e se identifique quem está do outro lado da linha pela entonação, pelo tom de voz e pelo jeito de falar.

A segunda forma trata de uma identificação por regressão. “Um determinado laço que, por algum motivo, é obstaculizado, um laço que se rompe, algum investimento que não foi bem-sucedido, regride para uma identificação”. (KESSLER, 2004, p. 109). Nesse caso, o sujeito captura, inconscientemente, um traço com o qual se identifica e adquire essa característica para si. Já a terceira forma de identificação se relaciona ao lugar que o outro ocupa e que mobiliza algo no eu que se identifica. “Freud ainda vai dizer que essa é a forma de identificação que encontramos nos grupos, porque ele retoma a sua interrogação sobre as massas e é essa teoria que a gente pode ver que se dá”. (KESSLER, 2004, p. 109).

A partir dessa teoria, Kessler (2004) situa o adolescente e reflete sobre a necessidade de um reequilíbrio por parte do jovem ao ingressar na adolescência.

> Ele tem uma estrada percorrida, um percurso já trilhado (identificações estabelecidas), é fruto e é alimentado por um momento mítico original (eu-ideal), comporta uma tradição (ideal do eu) e está às voltas do efeito do encontro dessa tradição com os ideais. (2004, p. 116).

Sob esse viés, é na adolescência que um reequilíbrio será confrontado, em que ocorrerá a identificação com os “iguais”, com jovens da mesma idade, com as parcerias amorosas, por exemplo, provocando alteração no sujeito. (KESSLER, 2004). E é na busca por uma identidade pessoal que o adolescente chama a

[7] O Seminário 9 de Lacan é uma obra em que o autor estuda a identificação e, com base em Freud, apresenta três abordagens: a identificação por incorporação, a identificação por regressão e identificação imaginária.

atenção dos adultos. “Os grupos adolescentes inventam quase sempre um padrão estético interno, pelo qual os membros se diferenciam e se reconhecem entre si”. (CALLIGARIS, 2013, p. 49). É interessante que esses grupos criam o seu próprio estilo, prevendo certa independência, e desafiam, assim, a aprovação dos adultos.

Tentando descobrir-se perante o mundo e constituir sua identidade, o adolescente lida, ao mesmo tempo, com fatores internos e externos. Essas forças antagônicas já foram explicadas por Freud (1915-2015) por meio do conceito de pulsão. A pulsão, para o autor, é uma força constante, algo que não ataca de fora, mas que vem do interior do corpo e, assim, não há como escapar dela.

> O Eu se comporta de modo passivo diante do mundo exterior na medida em que recebe estímulos dele, e, de modo ativo, quando reage perante eles. Ele é forçado por suas pulsões a uma atividade muito especial perante o mundo exterior, de modo que poderíamos dizer, enfatizando o essencial, o seguinte: o sujeito - Eu seria passivo perante os estímulos exteriores, e ativo por meio de suas próprias pulsões. (FREUD, 1915-2015, p. 51).

Na busca por reconhecer-se como sujeito social, o adolescente, nessa perspectiva, recebe os estímulos do exterior na medida em que precisa se enquadrar aos moldes que a sociedade espera. Então, por meio das pulsões interiores, reage de forma ativa a esses estímulos. As pulsões estão atreladas ao que compõe o sujeito interior, às crenças e valores subjetivos, em construção nesta fase. O fato de muitos jovens revoltarem-se diante dos padrões impostos pela sociedade, por exemplo, é justificado pelas reações mediadas pelas pulsões.

Ainda, para entender essa transição na vida do adolescente, Corso e Corso (1999) recorrem à análise dos pais do jovem, uma vez que consideram a adolescência como um momento de ruptura com a posição, própria de infância, de ser uma possessão dos pais. Para eles, é a superproteção familiar, aliada aos projetos dos pais de se realizar por meio das conquistas dos descendentes, que ameaça usurpar desses jovens a vida real que poderiam ter. (CORSO; CORSO, 2018).

> Durante a infância, o sujeito pode reagir ou mesmo se opor às imposições dos desejos inconscientes dos pais através de sintomas imbricados num cotidiano de cuidados maternos e intervenções educativas. Criam-se quadros que dificultam o dia a dia e confundem a família, mas um cordão umbilical ainda faz trocas subjetivas sobre o inconsciente de pais e filhos. (CORSO; CORSO, 1999, p. 83).

Os autores também mencionam as dificuldades enfrentadas na relação entre pais e filhos. Adolescentes afirmam incompreensão por parte de seus pais, enquanto pais dizem não compreender o que se passa na mente dos filhos. O que há de errado, então, considerando que os próprios pais já vivenciaram essa fase conturbada? A explicação, conforme Corso e Corso (1999), está no fato de os próprios pais ou se portarem como se ainda fossem adolescentes ou negarem a incapacidade de compreender o universo que essa fase conspira. “Torna-se óbvio, então, pensar que a impossibilidade de saber sobre a adolescência advém da impossibilidade de saber a sua adolescência!”. (CORSO E CORSO, 1999, p. 85). Além disso, “a adolescência, por ser a parte mais visível de um processo de distanciamento dos filhos, confronta os pais com a quebra da ilusão dessa família protetora, na qual eles próprios se esconderam por alguns anos”. (CORSO; CORSO, 2018, p. 283).

Entretanto, os psicanalistas alertam que, ao mesmo tempo em que os pais precisam estar perto para aconselhar seus filhos, eles precisam estar longe para que os filhos aprendam a ter autonomia.

> O desafio dos pais é achar a medida certa: estar suficientemente perto para escutar um pedido de ajuda, e longe o bastante para que os filhos aprendam a andar sozinhos. Eles vão errar, vão sofrer, privá-los disso é impedi-los de crescer. (CORSO; CORSO, 2018, p. 180).

Mees (2004) considera que, no imaginário, o corpo mudado deixa também a sua marca, pois é preciso que o adolescente assimile as diferenças entre a imagem do corpo jovem e o da infância. Da mesma forma, a alteração dessa imagem reflete-se no imaginário dos pais, sensibilizando-os para o registro que tinham de seu filho ainda criança. Para a psicanálise, é na adolescência que ocorre a morte dos pais reais enquanto suporte do ideal encarnado. A desidealização dos pais deixa o jovem frente aos pais reais, o que os lança a uma posição de estranhamento. O adolescente ainda faz parte da mesma família, mas sua posição, ali, já está para sempre abalada. A intimidade de antes é trocada por sinais de constrangimento, como o silêncio e o nojo. Uma mudança radical de lugares e posições atinge a relação entre pais e filhos neste período, momento em que todos precisam lidar com o profundo estranhamento dentro da intimidade familiar. De acordo com Corso e Corso (2009), essas questões angustiantes que envolvem o adolescente relacionam-se ao *unheimlich* freudiano situado anteriormente. Propõe-se, aqui, uma

relação deste conceito, já tão trabalhado em relação ao literário, também ao universo adolescente.

Para Freud (1919-2019), o infamiliar é algo de que não se sabe nada. Ele chama a atenção para uma observação de Schelling a respeito do conteúdo desse conceito, como tudo aquilo que deveria permanecer em segredo, oculto, mas que veio à tona. Assim, o jovem, justamente no estado de transformação em que se encontra, lida com aquilo que não lhe é familiar, tendo que se acostumar com mudanças físicas, psíquicas e sociais, que se manifestam e, talvez, devessem ficar ocultas. Da mesma forma, os pais lidam com o que lhes é infamiliar, neste caso, o próprio filho, que passa a ser um sujeito 'estranho' dentro de casa. Corso e Corso confirmam esse posicionamento: "O desencontro no interior da família, a solidão desse período da vida são oriundos da vivência dessa estranheza". (1999, p. 88). Além disso, os autores acrescentam que o estranhamento com o filho é, também, o estranhamento dos pais com a própria imagem, uma vez que, ao verem o filho nesta fase da vida, lembram-se de sua própria adolescência e, subitamente envelhecidos, demonstram-se descontentes como adultos. (Corso; Corso, 1999). Esse sentimento é, também, necessário e constitutivo, pois é, a partir dele, que se opera o corte, a separação dos corpos, a barragem ao incesto.

> Trata-se de algo que é o familiar tomado como exterior, como estranho, estrangeiro, totalmente alheio. E isso vale para ambas as partes envolvidas. Os pais sabem que sob essa nova roupagem encontra-se o filho, mas o pretexto dessa diferença autoriza o não reconhecimento. A perda da imagem da criança é o alicerce imaginário sob o qual se apoia o estranhamento dos pais, que, dessa forma, operam uma necessária separação de corpos. (CORSO; CORSO, 1999, p. 93).

Nessa perspectiva, a educação moderna precisa considerar os conflitos que surgem na vida adolescente diante da estranheza com a fase que ele vivencia. Uma vez que o público do ensino médio são os jovens, cabe à escola promover ações que possam articular noções de pertencimento, para que eles consigam lidar com o infamiliar de uma maneira mais leve e simples. Uma contribuição possível se dá pelo viés das narrativas fantásticas que, conforme será abordado no tópico a seguir, têm a contribuir na construção desse sujeito, posto que as diferentes sensações provocadas por esse tipo de texto se assemelham às sensações que perpassam a vida do adolescente.

4.2 O estranho, a adolescência e as narrativas fantásticas

Mia Couto, no conto intitulado “Murar o medo”[8] (2018), apresenta o medo como um mestre que ensinou o narrador da história a temer monstros, fantasmas e demônios, assim como a recear o que é desconhecido. Ao relembrar a maneira como foi instruído a desconfiar do desconhecido e a acreditar em parentes e pessoas conhecidas, o narrador afirma: “Os fantasmas que serviam na minha infância reproduziam esse velho engano de que estamos mais seguros em ambientes que reconhecemos”. (COUTO, 2018, p.1).

A história apresenta traços de verossimilhança, o que permite relacionar a história com a vivência humana, especialmente no que diz respeito à fase adolescente. O medo do desconhecido é algo que atormenta a mente do jovem e provoca conflitos interiores. Para Lovecraft, a “emoção mais antiga e mais forte da humanidade é o medo, e o tipo de medo mais antigo e mais poderoso é o medo do desconhecido”. (2007, p. 13). A situação vivenciada pelo púbere é estranha exatamente porque ele tem dificuldade de se reconhecer. Nesse sentido, Calligaris aponta que o adolescente precisa lutar contra essa fase monstruosa que está vivenciando:

> Nossos adolescentes amam, estudam, brigam, trabalham. Batalham com seus corpos, que se esticam e se transformam. Lidam com as dificuldades de crescer no quadro complicado da família moderna. Como se diz hoje, eles se procuram e eventualmente se acham. Mas, além disso, eles precisam lutar com a adolescência, que é uma criatura um pouco monstruosa, sustentada pela imaginação de todos, adolescentes e pais. (CALLIGARIS, 2013, p. 8-9).

A própria adolescência é considerada uma fase monstruosa, com a qual o jovem precisa lutar. “Abandonar a infância e enfrentar a seriedade e a chatice da vida adulta é assustador”. (CORSO; CORSO, 2018, p. 129). Para lidar com essa situação, a literatura apresenta-se como um refúgio, em especial, os textos de cunho fantástico. Obras como a saga de *Harry Potter*, de J. K. Rowling, chamam a atenção pelo número de leitores jovens que conquistaram, talvez porque apresentam personagens atravessando a mesma fase, de maneira que os adolescentes se

[8] Disponível em: https:<//drive.google.com/file/d/13Oj3UGY0EsP0bgRpP80fzta2DYYUG5NR/view>. Acesso em 11 out. 2019.

identifiquem com eles. Corso, ao analisar a obra, assinala como ela oferece subsídios ao adolescente:

> A sabedoria que se vai obter em Hogwarts é a necessária para atravessar a crise adolescente: um passado maquiado de fantasias mágicas, alguns truques, uma visão muito crítica dos adultos, uma relação ambígua com os limites e, principalmente, a curiosidade de descobrir sobre tudo aquilo que for segredo. (CORSO, 2006, p. 333).

Da mesma forma, Mano, Weinmann e Medeiros explicam que o ser humano sempre encontrou formas criativas de representar as interrogações humanas, como os mitos, as fábulas e os gêneros de ficção:

> [...] além de oferecerem um manancial virtualmente infinito de possibilidades, tão extensa quanto for a imaginação dos autores, as narrativas fantásticas, gozando do salvo-conduto da irrealidade, permitem a suspensão momentânea das amarras da censura e a abordagem de temas que, doutra forma, talvez fossem insuportáveis. (2018, p. 507).

De acordo com os estudos freudianos, na criação literária não é infamiliar muito daquilo que o seria se ocorresse na vida, e é essa criação que possibilita atingir efeitos do infamiliar que não se aplicam à vida. Para muitas pessoas, o infamiliar está associado à morte, a cadáveres e ao retorno dos mortos, a espíritos e fantasmas, o que ocorre quando o escritor se separa do mundo real por meio da incorporação de seres espiritualmente superiores. Stephen King, ao ser questionado sobre o porquê de inventar coisas terríveis quando há tanto horror de verdade no mundo, responde que o horror ficcional ajuda a suportar os horrores verdadeiros:

> Contando com a infinita criatividade do ser humano, nos apoderamos dos elementos mais polêmicos e destrutivos e tentamos transformá-los em ferramentas – para desmantelar esses mesmos elementos. (2013, p. 29).

Para Freud (1919-2019), o escritor pode diversificar o infamiliar para além das vivências, trazendo acontecimentos que raramente ou nunca se tornarão experiências na realidade, e o leitor reage às ficções por ele produzidas tal como reagiria às suas próprias vivências. Assim, é a ficção que cria novas possibilidades para a sensação do infamiliar, que não se dão nas vivências; além disso, são os romances de terror que servem de catarse para os temores mundanos. (KING, 2013). Daí a necessidade de o jovem vivenciar essa experiência de contato com as narrativas.

Calligaris (2013) considera que, em nossa cultura, a passagem para a vida adulta é um verdadeiro enigma. Além de ser uma sofrida privação de reconhecimento e independência, misteriosamente idealizada pelos adultos, é, também, um período de transição, cuja duração é misteriosa. O horror literário surge para ajudar o jovem a desvendar os mistérios da própria vida, já que, segundo Todorov, “o fantástico se define como uma percepção particular de acontecimentos estranhos”. (2017, p. 100). Conforme Lovecraft,

> Quando se sobrepõe a esse senso de medo e de mal o inevitável fascínio do maravilhoso e da curiosidade, nasce um conjunto composto de emoção aguda e provocação imaginativa cuja vitalidade deve necessariamente durar enquanto existir a raça humana. (2007, p. 15-16).

King afirma que, “do mesmo modo que os brinquedos em um parque de diversões imitam a morte violenta, a história de terror é uma chance de examinar o que está acontecendo atrás das portas que normalmente mantemos fechadas a sete chaves”. (2013, p. 438). O autor complementa a afirmação dizendo que isso acontece com todas as pessoas. “Talvez nos encaminhemos à porta ou janela proibidas porque compreendemos que chega uma hora que devemos ir, queiramos ou não... e não somente olhar, mas ser empurrados através delas. Para sempre”. (KING, 2013, p. 438).

Dessa maneira, Todorov diz que a literatura fantástica ilustra muitas transformações de desejo. “A maior parte dentre elas não pertence verdadeiramente ao sobrenatural, mas antes a um ‘estranho’ social”. (2017, p. 140). Assim, ao escrever sobre a função social da literatura, comenta que é possível “duvidar de que os acontecimentos sobrenaturais não passem de pretextos, mas há certamente uma parte de verdade nesta afirmação: o fantástico permite franquear certos limites inacessíveis quando a ele se recorre”. (TODOROV, 2017, p. 167). Ainda, o autor afirma que a condenação de certos atos pela sociedade provoca uma condenação que se exerce dentro do próprio indivíduo, constituindo-se para ele em proibição de abordar certos temas tabu. (TODOROV, 2017). Desse modo, “[...] o fantástico é um meio de combate contra uma e outra censura: os desmandos sexuais serão melhor aceitos por qualquer espécie de censura se forem inscritos por conta do diabo”. (2017, p. 167).

Considerando o espaço de ficção como um pressuposto do real (BECKER, 2004), compreende-se que o adolescente que lê e analisa as narrativas fantásticas

consegue estabelecer relações consigo mesmo, já que esse tipo de texto traduz imprevisibilidade, atiça a curiosidade e causa espanto. “O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural”. (TODOROV, 2017, p. 31). Nesse sentido, o escritor destaca que o fantástico implica uma integração do leitor com o mundo das personagens e define-se pela percepção ambígua que o próprio leitor tem dos acontecimentos narrados. (TODOROV, 2017).

Ademais, King aponta que

> O terror nos atrai porque ele diz, de uma forma simbólica, coisas que teríamos medo de falar abertamente, aos quatro ventos; ele nos dá a chance de exercitar (veja bem: exercitar, e não exorcizar) emoções que a sociedade nos exige manter sob controle. (2013, p. 49).

Além disso, de acordo com Huston (2008), ao encontrar um personagem malvado, como um criminoso, um fanático religioso ou até mesmo pais violentos, a preocupação do leitor não é condená-lo, mas entendê-lo, deixando a sua história se desenvolver nele e percebendo em que são parecidos.

Dessa maneira, as emoções presentes, principalmente, na vida do adolescente podem ser amenizadas com a leitura de textos literários que envolvem o estranhamento, já que, consoante Huston (2008), a identidade é construída graças à identificação. A ficção permite que o leitor formule perguntas a si mesmo, as quais, sem ela, ele não faria. Assim, a conexão entre a literatura e a adolescência, por meio do estranhamento, alivia os problemas que advêm dessa fase, rompe com possíveis barreiras e permite vivenciar esse momento de maneira mais leve.

A partir desse diálogo entre os autores, é possível afirmar que a literatura fantástica contribui na formação do adolescente, na medida em que provoca as mais diferentes sensações, como o medo, o qual deve ser enfrentado na narrativa e, posteriormente, na própria vida. Assim, na opinião de Huston, “não é possível, nem desejável, eliminar as ficções da vida humana. Elas são vitais, consubstanciais. Criam a nossa realidade e nos ajudam a suportá-la. São unificadoras, tranquilizadoras, indispensáveis”. (2008, p. 102).

Portanto, considerando que esse tipo de narrativa captura o leitor, através do estranhamento familiar, de modo a mobilizar seus mecanismos de defesa, e que o papel da escola é o de formar leitores, o próximo capítulo propõe uma metodologia de análise do texto literário e apresenta propostas de exploração de uma narrativa

fantástica, cuja escolha está relacionada à intenção de estimular a curiosidade e quebrar barreiras do público-alvo, rompendo com os medos e os desafios que chegam junto com a fase adulta.

5 PROPOSTA DE ANÁLISE DE “O GATO PRETO”, DE EDGAR ALLAN POE

Quando se pensa em literatura, não se pode distanciá-la do fenômeno de leitura. A leitura tem vínculo direto com o texto literário, materialidade que permite interpretações diferentes sobre aquilo que é lido. Na sala de aula, o professor é o responsável tanto pela seleção dos textos que irá utilizar quanto pela mediação da leitura deles. O diferencial de seu trabalho está na abordagem metodológica que ele utiliza ao trabalhar os textos com seus alunos.

De acordo com Mügge e Saraiva, “a valorização da literatura, vinculada à adolescência, encontra paralelo com a função de destaque que cabe ao professor, na medida em que ele pode se constituir em um elo de acesso ao acervo da literatura”. (2017, p. 55). Assim, é fundamental que o professor seja leitor e seja sensível aos interesses de seus alunos, isto é, ao selecionar os textos literários para as suas aulas, ele precisa considerar o contexto e quem são os receptores dessa leitura.

Rouxel destaca a relevância de confrontar os alunos com a diversidade do literário, levando em consideração gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio), novos gêneros (autoficção, histórias em quadrinhos, álbum), obras clássicas, literatura nacional e literatura estrangeira. Assim, é “importante também propor obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas”. (2013, p. 24).

É importante ressaltar, ainda, que, muitas vezes, o acesso à literatura se dá apenas na escola. Conforme Riter,

> A escola precisa mostrar aos alunos a importância da leitura e conhecimento dos aspectos que a envolvem, além de apresentar, de forma qualificada, textos fundadores da literatura, cuja leitura, se não realizada na escola, sob o olhar atento e orientador de um professor-leitor, muitas vezes jamais ocorrerá. (2009, p. 55).

Dessa maneira, o autor enfatiza que a escola é um espaço de aprendizagem e que a leitura também precisa ser ensinada. “Os alunos necessitam de alguém que mostre a eles caminhos de leitura, indique títulos, revele o prazer que as palavras possuem e todo o universo que as páginas de um livro escondem”. (RITER, 2009, p. 57). Esse alguém a quem o autor se refere, na escola, é o professor. Nesse viés, a “paixão pela leitura não é algo casual, pois ela se alimenta da exemplaridade que

desencadeia o interesse, a motivação e o encantamento pelo mágico mundo da fantasia". (SARAIVA; MELLO; VARELLA, 2008, p. 84).

Por isso, é essencial que professores promovam o contato e a reflexão sobre o texto literário em suas aulas, contribuindo significativamente na formação leitora de seus alunos. O interesse pelos mais variados gêneros literários deve ser despertado nas aulas de língua e literatura, quando, por meio de uma metodologia motivadora, o professor apresenta textos que fazem os alunos perceberem, na ficção, a relação com o real e com sua própria vida.

Nessa perspectiva, Saraiva e Mügge acreditam que

> A metodologia deve considerar o texto literário em si, como fenômeno da linguagem que traduz em um universo ficcional, cujas marcas explicitam a dimensão do humano, sob o aspecto individual e/ou coletivo. Essas marcas, impressas na linguagem artística, provocam respostas emocionais no leitor, como alegria, tristeza, frustração, compaixão, solidariedade, levando-o a uma leitura mais apurada de si e do mundo e, consequentemente, postulando reflexões sobre o contexto sociopolítico, cultural e tecnológico em que ele vive. (2017, p. 56).

Dessa forma, a metodologia de análise do texto literário precisa evidenciar uma ligação entre os significados daquilo que o aluno está lendo com o que já foi lido antes por ele, assimilando o pensamento e as intenções do autor por meio de um diálogo. Essa análise deve permitir que o aluno faça inferências críticas sobre a obra, posicionando-se frente ao texto. Aguiar (2013) pressupõe que a participação ativa do leitor interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com a sua experiência de leitura e de vida. Saraiva complementa a ideia quando afirma que a relação aluno-texto se torna ainda mais significativa quando é associada ao desafio de apropriação do código escrito. "Aí, a leitura é mais do que descoberta e revelação: é posse da linguagem enquanto forma-substância concretamente percebida, que conduz à autocompreensão e ao estabelecimento de mais ricas relações interpessoais". (SARAIVA, 2008, p. 27).

Diante disso, este trabalho se vale da proposta metodológica introduzida e organizada pelos autores Juracy Assmann Saraiva e Ernani Mügge, que se estabelece em distintas etapas de percepção: entender, interpretar e aplicar. Nesse caso, a análise do texto literário se dá por meio de atividades que constituem um roteiro de leitura organizado em três etapas: atividade introdutória de recepção do

texto, leitura compreensiva e interpretativa do texto e transferência e aplicação da leitura. Os autores definem desta maneira cada uma das etapas:

> [...] a introdutória à recepção do texto, que objetiva sensibilizar os alunos para a leitura; a da leitura compreensiva e interpretativa, que se propõe a elucidar significações implícitas do texto; a da transferência e da aplicação da leitura, que se centra na produção de textos, promovendo tanto a transcendência do espaço do texto quanto o da língua e da literatura, na medida em que integra outras áreas do conhecimento. (SARAIVA; MÜGGE; KASPARI, 2017, p. 14).

Nesta proposta, consoante Saraiva e Mügge (2006), há três tipos de leitura que são levadas em consideração, uma vez que essas etapas devem ser construídas a partir da convicção de que os textos literários são diferentes entre si. A primeira, chamada de *leitura compreensiva*, trata de uma leitura integral do texto, realizando-se uma interpretação refletida que permite ao leitor responder à pergunta *O que o texto diz?* A segunda, chamada de *leitura analítica*, consiste na exploração das especificidades de composição do texto, em que a análise suscita responder à pergunta *Como o texto diz aquilo que diz?* E, por fim, a *leitura interpretativa*, que permite ao leitor correlacionar o texto à sua situação pessoal, empregando sentido àquilo que leu. Nesta relação de texto e contexto, o leitor responde à pergunta *Qual é o sentido do texto?* Ainda, os autores destacam que,

> [...] embora o caminho metodológico seja único, o detalhamento de sua execução varia de acordo com a concepção do próprio texto, os leitores envolvidos no processo e o papel assumido pelo professor como agente responsável pela mobilização das peculiaridades do texto, seja ele narrativo, lírico ou dramático. (SARAIVA; MÜGGE, 2006).

Logo, para que os alunos sejam atraídos pela leitura, é essencial a busca por uma metodologia de análise do texto literário que leve em consideração os seus interesses, tanto na escolha do gênero literário como nas atividades orientadas para a análise. Por isso, na proposta deste trabalho, desenvolve-se, a seguir, um roteiro de leitura do conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe, e considera-se, como público-alvo, os adolescentes de ensino médio.

5.1 Roteiro de leitura do conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe

“O gato preto”, um dos contos mais conhecidos de Edgar Allan Poe, situa-se no universo de obras de cunho fantástico, e serve de exemplo para discutir as

estratégias narrativas que ocasionam a sensação de estranhamento no leitor. Publicado originalmente em 1843, o conto apresenta um narrador *homodiegético* que, encarcerado e diante da morte, conta fatos pregressos de sua vida, como se fosse uma confissão. Nesse caso, a perspectiva da narração passa pelo próprio narrador, constituindo a *visão com* (Reuter) ou *focalização interna fixa* (Genette). Por se tratarem de acontecimentos do passado, ocorre a *narração ulterior* (Reuter), em um tempo cronológico.

Em um espaço limitado principalmente à casa de um casal, o conto apresenta três personagens, o narrador, que é o protagonista ou o sujeito da história; o gato preto, que, ao longo da narrativa, torna-se o antagonista; e a esposa do narrador, cujo nome não é mencionado, e que assume o papel de destinador, uma vez que intervém na resolução de um conflito.

Na situação inicial da história, o narrador-personagem apresenta-se ao narratário como um homem dócil, humano e bondoso, cujas características eram “motivo de chacota entre os amigos” (POE, 2008, p. 39), mas que estavam relacionadas à sua afeição por animais. “Era com estes animais que eu passava a maior parte de meu tempo e, para mim, não havia alegria maior do que alimentá-los e acariciá-los”. (POE, 2008, p. 40). A esposa, com quem se casara cedo, também gostava de animais. “Tínhamos pássaros, peixinhos dourados, um belo cão, coelhos, um macaquinho e um *gato*”. (POE, 2008, p. 40). Plutão, nome dado ao gato, era o seu companheiro favorito, seguia seu dono por todos os cômodos da casa.

Entretanto, com o passar do tempo, o narrador revela que seu comportamento sofrera mudanças, marcando o início da complicação na narrativa. “A cada dia eu me tornava mais ranzinza, mais irritadiço, mais indiferente aos sentimentos alheios”. (POE, 2008, p. 41). Essa transformação do personagem acarretou em violência doméstica contra a sua esposa e contra os seus animais: “Eu não apenas os negligenciava, mas os maltratava também”. (POE, 2008, p. 41). Além disso, menciona que o uso do álcool se tornou uma doença e que, até mesmo Plutão, que antes era preservado dos maus tratos, “começou a sofrer com os efeitos deste mau humor”. (POE, 2008, p. 41).

Uma noite, tomado pela bebida e por fúria, o narrador confessa ter extraído um dos olhos de Plutão, afogando as lembranças desse ato no vinho na manhã seguinte. Porém, a crueldade não parou por aqui. “Houve uma manhã em que, a

sangue frio, passei uma corda por seu pescoço e enforquei-o no galho de uma árvore". (POE, 2008, p. 43). À noite, no entanto, o narrador acorda com sua casa em chamas. Apenas uma parede estava intacta e nela estava gravada "a silhueta de um enorme gato" (POE, 2008, p. 44), cujo pescoço estava enrolado por uma corda.

Certa noite, ao visitar uma espécie de bar, o narrador vê, sobre uma tampa de um enorme barril de gim, um gato preto, muito parecido com Plutão, a não ser por um aspecto: "Plutão não tinha sequer um pelo branco em toda a extensão do corpo; mas esse gato tinha uma grande, ainda que indefinida, mecha de pelos brancos que lhe cobria quase todo o peito". (POE, 2008, p. 45). O animal segue-o até a sua casa e conquista o coração de sua esposa. No entanto, o narrador desenvolve uma aversão ao gato, sentimento que se transforma em ódio, ainda mais quando se dá conta de que o gato, assim como Plutão, perdera um de seus olhos.

A narrativa atinge a dinâmica da ação quando, um dia, a fim de realizar alguma tarefa doméstica no porão de casa, o narrador descia as escadas quando o gato tenta derrubá-lo. Enfurecido, tenta desferir um golpe de machado contra o animal, mas foi impedido pela esposa, a qual acabou com o machado cravado no crânio. Na resolução da narrativa, depois do crime cometido, o narrador trata de pensar em alguma estratégia para ocultar o cadáver. Resolve, então, "emparedar o corpo no porão". (POE, 2008, p. 50). O gato, por sua vez, havia sumido do local.

O estado final é atingido quatro dias após o assassinato, quando os oficiais chegam ao local do crime, verificam cada parte da casa, mas não encontram nada. Contudo, o narrador precisa reafirmar seu triunfo e, por isso, desfere um golpe de bengala na parede, quando uma voz lhe responde e faz os policiais derrubarem aquela parede. "O cadáver, já em estado avançado de decomposição e coberto de sangue coagulado, assomava, em pé, diante dos espectadores". (POE, 2008, p. 53). Em cima dele, sobre a cabeça, com a boca vermelha e seu único olho de fogo, repousa o gato que o fizera cometer o crime.

A partir desse conto, desenvolve-se, a seguir, um roteiro de leitura baseado na metodologia das três etapas de trabalho com o texto literário, propostas por Saraiva e Mügge e explicitadas anteriormente. É importante destacar que este trabalho considera o aluno ideal. Portanto, cada professor deve adaptar as atividades de acordo com o contexto e realidade de sua escola. Assim, inicialmente, apresentam-se as questões introdutórias de recepção ao texto, que visam à motivação dos alunos para a leitura do conto. Nesse sentido, propõe-se a análise da

imagem de um gato preto e a criação de hipóteses sobre o enredo do conto a partir do título “O gato preto”.

A segunda etapa trata da leitura compreensiva e interpretativa, a qual permite uma exploração mais detalhada do texto lido e cria a oportunidade de atribuir significações para as informações implícitas. A atividade II possibilita o estudo dos elementos que compõem a narrativa, isto é, a análise do plano do enunciado, no nível da história. A partir da atividade III, os alunos analisam os personagens e as suas ações ao longo da história. Depois, a atividade IV permite que os estudantes examinem o contexto de narração, o discurso, quem é o narrador, a quem ele se dirige enquanto narra, e as ações que desenvolve enquanto personagem principal do conto. Em seguida, na atividade V, os alunos são desafiados a identificar o narratário e a refletir sobre sua importância na história. Na atividade VI, é sugerida uma análise crítica da narrativa, em que os alunos devem expor suas opiniões sobre o enredo.

A transferência e aplicação de leitura se inserem na terceira etapa do roteiro, que objetiva relacionar o enredo da narrativa com a vida adolescente. Para isso, na atividade VII, os estudantes são motivados a relacionar as hipóteses criadas na primeira etapa deste roteiro com a concretização ou não dessas ideias na narrativa. A atividade VIII aborda, inicialmente, a teoria de Sigmund Freud e propõe a reflexão sobre acontecimentos familiares e infamiliares no conto e sobre a estranheza vivenciada em situações vinculadas ao mundo dos sonhos. A partir de discussão guiada, relacionando o conto à vida adolescente, encaminha-se a escrita de narrativas fantásticas a serem divulgadas em um blog da turma. Essa prática propõe um encadeamento entre o relato feito pelo narrador do conto e as vivências dos adolescentes. Da mesma maneira que a narrativa se vale de situações infamiliares, estranhas para o leitor, os adolescentes vivenciam esse estranhamento no cotidiano e poderão, por meio da ficção, expressá-lo.

A partir disso, apresenta-se, a seguir, o roteiro de leitura do conto “O gato preto”, dirigido aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. O primeiro é destinado ao uso do professor e, o segundo, aos alunos. Essa diferenciação se dá pelo fato de somente o roteiro para o professor conter os objetivos de cada etapa e algumas orientações para a aplicação de determinadas atividades.

ROTEIRO DE LEITURA - PROFESSOR

POE, Edgar Allan. O gato preto. In: ____. *O gato preto e outros contos*. São Paulo: Hedra, 2008, p. 39-53.

ATIVIDADE INTRODUTÓRIA À RECEPÇÃO DO TEXTO

OBJETIVOS DA ETAPA:

- Motivar os alunos para a leitura de um conto;
- Estabelecer hipóteses sobre o enredo do texto a ser lido: “O gato preto”.

ATIVIDADE I: Relacionando impressões sobre o título e o enredo do conto

1) Observe a imagem abaixo:

Discuta com seus colegas:

a) Qual temática um conto com o título “O gato preto” pode abordar?

2) Com seus colegas, em um pequeno grupo, levante hipóteses sobre o enredo de um conto que tenha como título “O gato preto” e escreva a sequência de ações nos espaços correspondentes. Depois, apresente a proposta para a turma.

	Hipóteses
( )	1)
( )	2)
( )	3)
( )	4)

( ) 5)

Após a atividade, o professor distribui uma cópia do conto “O gato preto” para cada aluno e propõe sua leitura. Após a leitura, encaminha as demais atividades propostas no roteiro.

LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA

OBJETIVOS DA ETAPA:

- Realizar uma leitura analítica do texto lido;
- Estudar os elementos da narrativa como história, personagens, narrador, narratário, tempo e espaço;
- Compreender o enredo a partir das ações do narrador e dos personagens;
- Encontrar significações para as informações implícitas do conto;
- Pensar criticamente sobre os fatos narrados;
- Posicionar-se frente ao texto literário.

ATIVIDADE II: Uma história fantástica

O conto é um gênero de texto literário narrativo composto por elementos essenciais, como história, personagens, narrador, tempo e espaço. Leia as informações a seguir sobre cada um dos elementos citados:

História: corresponde à sequência de ações narradas;
Personagens: são os seres ficcionais que vivenciam as ações e as religam, conferindo-lhes sentido;
Narrador: é aquele que conta a história, podendo ser um personagem que vivenciou ou participou das ações narradas ou não;
Narratário: é aquele para quem o narrador se dirige ao narrar os fatos da história;
Tempo: estabelece relações entre “passado-presente-futuro”;
Espaço: constitui o cenário da história, onde as personagens vivem seus atos e sentimentos.

1) Com base nas informações do quadro anterior e considerando os elementos da narrativa que compõem o conto “O gato preto”, complete os retângulos abaixo com o que se pede:

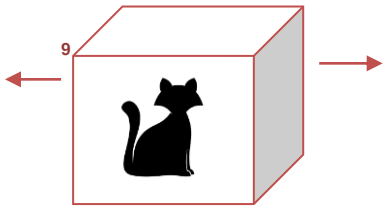
Quem é o narrador da história?

_____

Quem são os personagens do texto?

1) _____
2) _____
3) _____
4) _____
5) _____
6) _____
7) _____

“O gato preto”



Cite os espaços em que as ações acontecem:

A narrativa apresenta dois tempos distintos: o da história, que corresponde à experiência vivida, e o da narração, que se refere ao momento do discurso, isto é, ao momento em que a história é contada.

2) Leia os excertos abaixo e sublinhe os marcadores temporais. Depois, classifique cada trecho em:

a) ( ) “Quanto à fantástica e, ao mesmo tempo, prosaica história que estou prestes a narrar, não espero e nem peço que me acreditem”. (p. 40).
b) ( ) “Eu tinha uma afeição especial pelos animais, e meus pais presentearam-me com uma variedade deles”. (p. 39-40).
c) ( ) “Houve uma manhã em que, a sangue frio, passei uma corda por seu pescoço e enforquei-o no galho de uma árvore [...]”. (p. 43).
d) ( ) “Quase sinto vergonha ao confessar – sim, mesmo condenado nesta cela, quase sinto vergonha ao confessar – que o terror e o horror que o animal me inspirava foram agravados pela mais reles quimera imaginável”. (p. 47).
e) ( ) “Cruzei os braços sobre o peito e comecei a perambular de um lado para o outro”. (p. 52).

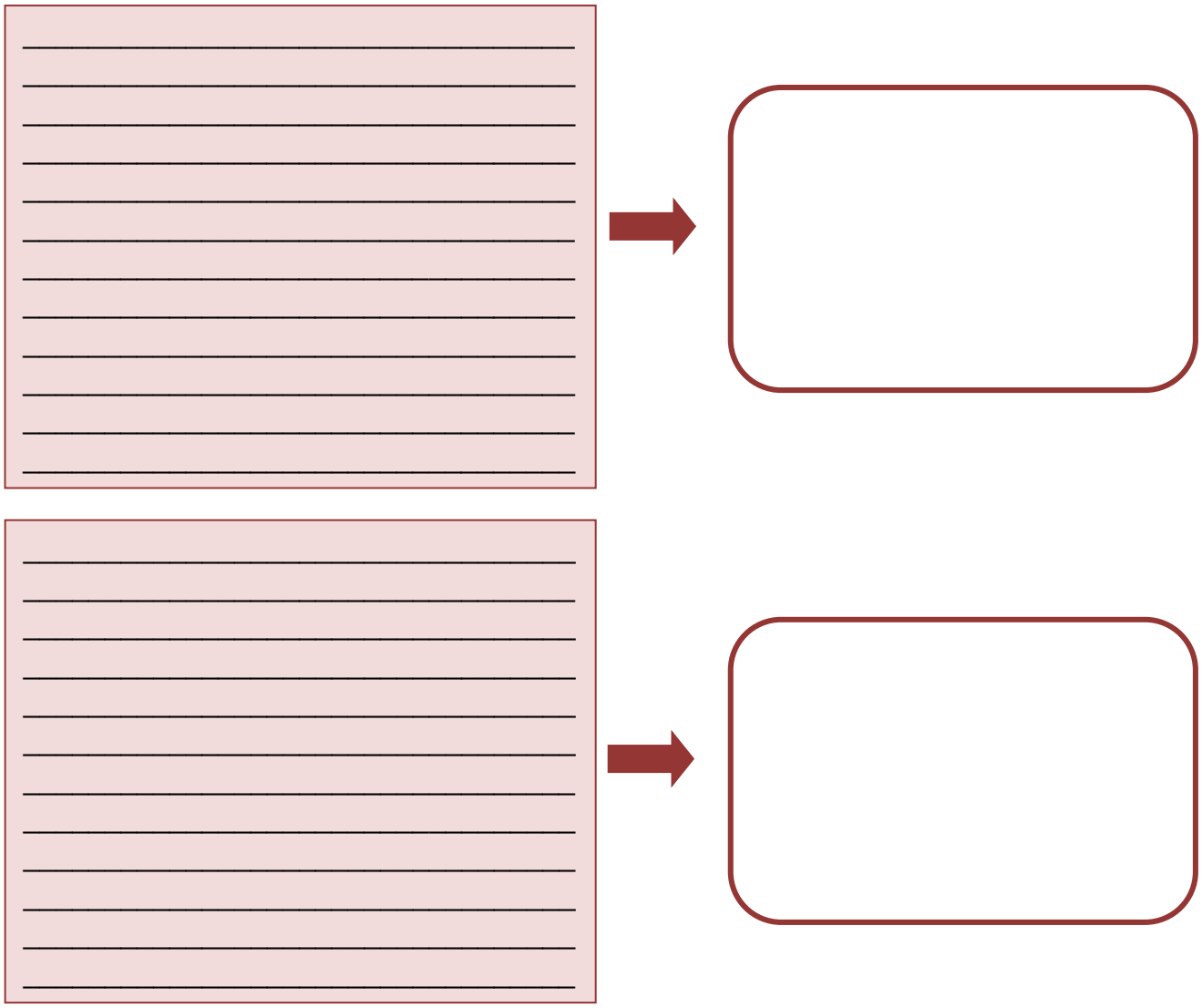
[9] Retirado de: encurtador.com.br/rsN09. Acesso em 09 Ago. 2019.

3) Preencha o quadro a seguir, com as principais atrocidades cometidas pelo narrador ao longo da narrativa.

01
02
03
04

ATIVIDADE III: Conhecendo os personagens

1) A narrativa apresenta a descrição de dois gatos. Transcreva, no espaço adequado, o excerto do texto em que o narrador caracteriza cada um dos animais e, em seguida, faça um desenho ilustrando cada um dos personagens:



> “Ao falar de sua inteligência, minha esposa, que tinha o coração um tanto maculado por crendices, amiúde mencionava a antiga crença popular segundo a qual todos os gatos pretos seriam bruxas disfarçadas.” (p. 40).

2) O excerto acima se refere a um momento em que narrador apresenta a crença, mencionada por sua esposa, de que “gatos pretos seriam bruxas disfarçadas”. Cite dois fatos narrados que explicam essa crendice.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

> “Plutão – esse era o nome do gato – era meu animal e meu companheiro favorito”. (p. 41).

3) Tendo em vista que o nome do gato, Plutão, se refere a um deus que, na mitologia romana, representava as riquezas e, também, o mundo dos mortos, pesquise no *google* imagens de Plutão e os poderes desse ser mitológico. Após a pesquisa, escreva um parágrafo, nas linhas correspondentes, sobre como os poderes desse deus se relacionam aos acontecimentos que envolvem o gato Plutão na narrativa.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

> “Casei-me cedo e tive a bem-aventurança de encontrar na minha esposa uma disposição semelhante à minha. Ao reparar o afeto que eu nutria por animais de estimação, ela não tardou a providenciar-nos agradáveis companhias”. (p. 40).
>
> “A circunstância, contudo, não fez mais do que torná-lo ainda mais caro à minha esposa, que, como já mencionei, era imbuída, em alto grau, da humanidade que fora outrora minha característica distintiva e fonte dos mais simples e mais puros prazeres”. (p. 47).

4) A partir dos excertos acima, levante hipóteses:

a) Por que a esposa é apenas citada na história, sem que apareça sequer seu nome?

_____
_____
_____

b) O que isso revela a respeito da relação entre o narrador e sua esposa?

_____
_____
_____

ATIVIDADE IV: Os mistérios do narrador

Em textos narrativos, é a partir da visão do narrador que o leitor percebe a história. Observe o esquema a seguir, que apresenta os tipos de narrador e a classificação da instância narrativa[10]:

Tipos de narrador:	Classificação da instância narrativa:	
Heterodiegético:	Intruso:	Neutro:
A narração é feita por um narrador estranho à história, ausente daquilo que conta.	O narrador sabe de tudo e conta tudo, sabe o que se passa na mente dos personagens, interpreta com as suas palavras os sentimentos dos outros.	As ações acontecem de forma neutra, sem filtro de nenhuma consciência.
Homodiegético:	Autodiegético:	Testemunha:
A narração é feita por um personagem presente na história que conta.	O narrador é o personagem principal da história.	O narrador exerce um papel secundário, é testemunha daquilo que narra.

Com base no quadro anterior e na leitura do excerto abaixo, faça o que se pede:

"QUANTO À FANTÁSTICA e, ao mesmo tempo, prosaica história que estou prestes a narrar, não espero e nem peço que me acredite. Eu seria um louco consumado se o esperasse em um caso como o presente, em que meus próprios sentidos rejeitam as evidências que se lhes apresentam. No entanto, não sou louco – e nem tampouco sonho. Mas amanhã eu morro, e hoje me apraz aliviar a alma". (p. 39).

[10] GENETTE, G. Voz. In: ____. *Discurso da narrativa.* Lisboa: Veja, d.d., p. 211-260.

1) A passagem acima revela algumas informações a respeito do narrador da história. Marque (V) para as alternativas verdadeiras e (F) para as alternativas falsas:

( ) O narrador é heterodiegético intruso.
( ) O narrador é heterodiegético neutro.
( ) O narrador é homodiegético autodiegético.
( ) O narrador é homodiegético testemunha.

“Nossa amizade perdurou, dessa maneira, por vários anos, durante os quais meu temperamento e minhas inclinações – por influência da Intemperança Demoníaca – haviam (enrubesço ao confessar) sofrido uma guinada para pior”. (p. 41).

2) O trecho acima evidencia a mudança de comportamento do narrador ao longo dos anos. Identifique e transcreva excertos do texto que comprovem as características do narrador dispostas na primeira coluna:

Característica	**Trecho**
Bondoso	
Afetuoso	
Agressivo	
Perverso	
Cruel	

3) O Afetivograma é um instrumento de avaliação utilizado por psicólogos no tratamento de transtornos afetivos. Imagine que você é o psicólogo e o narrador é seu paciente.

a) Preencha o quadro abaixo considerando as oscilações de humor do narrador ao longo da história. Para isso, marque com um X a opção que melhor define a presença de cada condição na vida dele.

Afetivograma					
	Bondade	Afetuosidade	Agressividade	Perversão	Crueldade
Muito forte					
Forte					
Médio					
Fraco					
Muito fraco					
Inexistente					

b) A partir do preenchimento do quadro acima, escreva um parágrafo a fim de analisar o estado emocional do narrador.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

ATIVIDADE V: A revelação de uma história

1) O conto evidencia a existência de um narratário. Identifique e escreva no quadro abaixo um excerto do texto que comprove essa afirmação.

_____
_____
_____
_____
_____

LEMBRETE AO PROFESSOR

É importante que, nesta atividade, o professor explique aos alunos que o *narratário*, mesmo que implícito, sempre está presente nas narrativas e é aquele para quem o narrador se dirige ao narrar os fatos da história[11].

2) Discuta com seus colegas e registre a resposta para a seguinte questão no espaço adequado: Por que o narrador tem a necessidade de explicar ao narratário os motivos que o fizeram revelar sua história?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

ATIVIDADE VI: Para além das evidências

"Quando vislumbrei esse fantasma – pois eu não o via como outra coisa -, fui tomado de espanto e terror extremos. Mas, aos poucos, o juízo veio em meu auxílio. Lembrei-me de que eu enforcara o gato em um jardim adjacente à casa. Com o clamor provocado pelo incêndio, a multidão logo enchera o jardim – e uma dessas pessoas devia haver cortado a corda e atirado o gato para dentro do meu quarto, aproveitando-se de uma janela aberta. O motivo provável seria tentar acordar-me. O desabamento das outras paredes comprimira a vítima de minha crueldade contra o estuque recém-aplicado; e então a cal, com o fogo e a amônia resultante da carcaça, executara o retrato tal como eu o via". (p. 44-45).

Com base no excerto acima, responda às seguintes questões:

1) De que forma a mudança repentina das atitudes do narrador é justificada?

_____
_____
_____
_____

[11] GENETTE, G. Voz. In: ____. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Veja, s.d., p. 211-260.
SARAIVA, Juracy Assmann. O estatuto do narrador. In: _____. *O circuito de memórias.* São Paulo: Edusp, Nankin, 2009, p. 25-40.

2) Converse com seus colegas e registre sua conclusão sobre a seguinte pergunta: O fantasma do gato que assombrava o personagem existiu ou era fruto de alucinações causadas pela doença que o acometia? Justifique sua resposta.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3) Leia o seguinte excerto retirado do texto e reflita sobre as atitudes do narrador para responder às questões:

> “Brandinho um machado e esquecendo, em minha fúria, o terror pueril que até o momento detivera-me a mão, desferi um golpe contra o animal que, sem dúvida, seria fatal se eu lograsse acertá-lo. Mas a mão de minha esposa aparou o golpe. Exasperado com a interferência, tomado de um furor mais que demoníaco, desvencilhei-me e enterrei o machado em seu crânio. Ela caiu morta no mesmo instante, sem um suspiro sequer.
> Depois de cometer o hediondo crime, dediquei-me de imediato, e a sangue frio, à tarefa de ocultar o corpo”. (p. 49).

a) Você acredita que o narrador se arrependeu de seus atos? Justifique sua resposta.

_____
_____
_____
_____

b) O que pode ter acontecido com o narrador após a descoberta do crime pelos policiais?

_____
_____
_____
_____

TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DE LEITURA

OBJETIVOS DA ETAPA:

- Comparar as hipóteses criadas no início do roteiro com o enredo do conto;
- Refletir sobre os acontecimentos familiares e infamiliares da narrativa;
- Relacionar o enredo da narrativa com a vida do adolescente;
- Produzir narrativas fantásticas ficcionais sobre as temáticas sugeridas pelos alunos;
- Criar um blog para divulgar as narrativas ficcionais produzidas.

ATIVIDADE VII: Relacionando as hipóteses com a narrativa

1) Releia as hipóteses que você e seu grupo criaram antes de ler o conto, na atividade introdutória, e compare-as com o enredo, assinalando com (V) as alternativas que se confirmaram e (F) as que não se concretizaram. Em seguida, socialize as ideias com os colegas da turma.

ATIVIDADE VIII: O conto e a vida adolescente

1) Sigmund Freud, renomado psicanalista do século passado, utilizou a palavra "*unheimlich*" para se referir àquilo que representa o estranho, o assustador, o infamiliar. Na narrativa fantástica lida, o estranhamento se faz presente, principalmente no que envolve o gato Plutão. Complete o quadro abaixo escrevendo dois acontecimentos considerados familiares e outros dois considerados infamiliares na narrativa.

Acontecimentos familiares:	Acontecimentos infamiliares:

2) Ao escrever sobre *"A teoria dos sonhos"*, Freud afirma que os sonhos são acontecimentos psíquicos em que o ser humano realiza desejos inconscientes.

a) Pense em um sonho que você teve e lhe pareceu muito real. Descreva-o.

_____
_____
_____
_____
_____

b) Esse acontecimento lhe causou estranheza. Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

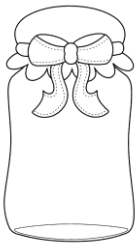
3) Leia as seguintes questões e discuta com seus colegas:

a) Na sua vida, você já sentiu vontade de contar algo íntimo para um desconhecido? Por quê?
b) Que tipos de acontecimentos costumamos revelar aos outros? Com qual objetivo fazemos isso?
c) O que um adolescente revelaria para outra pessoa? Por quê?

4) Com o auxílio de seu professor e junto com seus colegas, organize um "pote de desafios". Escreva em um papel alguma temática que envolve a vida adolescente e coloque dentro do pote.

12

13



5) A partir do sorteio de uma temática do "pote de desafios" por seu professor, escreva uma narrativa fantástica ficcional, a fim de compartilhar com os colegas de turma os anseios e medos que o adolescente enfrenta no seu dia a dia.

[12] Retirado de: encurtador.com.br/sGST1. Acesso em 09 jan. 2020.
[13] Retirado de: encurtador.com.br/GTZ68. Acesso em 09 jan. 2020.

6) Após a correção de seu texto pelo professor e sua reescrita, publique-o no blog da turma.

LEMBRETE AO PROFESSOR
- Para esta atividade sugere-se o uso da ferramenta Blogger: https://www.blogger.com/about/?r=1-null_user. - As narrativas podem ser produzidas e publicadas mensalmente.

ROTEIRO DE LEITURA - ALUNOS

POE, Edgar Allan. O gato preto. In: ____. *O gato preto e outros contos*. São Paulo: Hedra, 2008, p. 39-53.

ATIVIDADE INTRODUTÓRIA À RECEPÇÃO DO TEXTO

ATIVIDADE I: Relacionando impressões sobre o título e o enredo do conto

1) Observe a imagem abaixo:

Discuta com seus colegas:

a) Qual temática um conto com o título “O gato preto” pode abordar?

2) Com seus colegas, em um pequeno grupo, levante hipóteses sobre o enredo de um conto que tenha como título “O gato preto” e escreva a sequência de ações nos espaços correspondentes. Depois, apresente a proposta para a turma.

	Hipóteses
( )	1)
( )	2)
( )	3)
( )	4)
( )	5)

LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA

ATIVIDADE II: Uma história fantástica

O conto é um gênero de texto literário narrativo composto por elementos essenciais, como história, personagens, narrador, tempo e espaço. Leia as informações a seguir sobre cada um dos elementos citados:

História: corresponde à sequência de ações narradas;
Personagens: são os seres ficcionais que vivenciam as ações e as religam, conferindo-lhes sentido;
Narrador: é aquele que conta a história, podendo ser um personagem que vivenciou ou participou das ações narradas ou não;
Narratário: é aquele para quem o narrador se dirige ao narrar os fatos da história;
Tempo: estabelece relações entre "passado-presente-futuro";
Espaço: constitui o cenário da história, onde as personagens vivem seus atos e sentimentos.

1) Com base nas informações do quadro anterior e considerando os elementos da narrativa que compõem o conto "O gato preto", complete os retângulos abaixo com o que se pede:

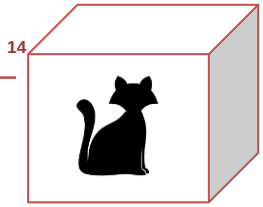
Quem é o narrador da história?

_____

Quem são os personagens do texto?

1) _____
2) _____
3) _____
4) _____
5) _____
6) _____
7) _____

"O gato preto"



Cite os espaços em que as ações acontecem:

[14] Retirado de: encurtador.com.br/rsN09. Acesso em 09 Ago. 2019.

A narrativa apresenta dois tempos distintos: o da história, que corresponde à experiência vivida, e o da narração, que se refere ao momento do discurso, isto é, ao momento em que a história é contada.

2) Leia os excertos abaixo e sublinhe os marcadores temporais. Depois, classifique cada trecho em:

(1) Tempo da história;
(2) Tempo da narração.

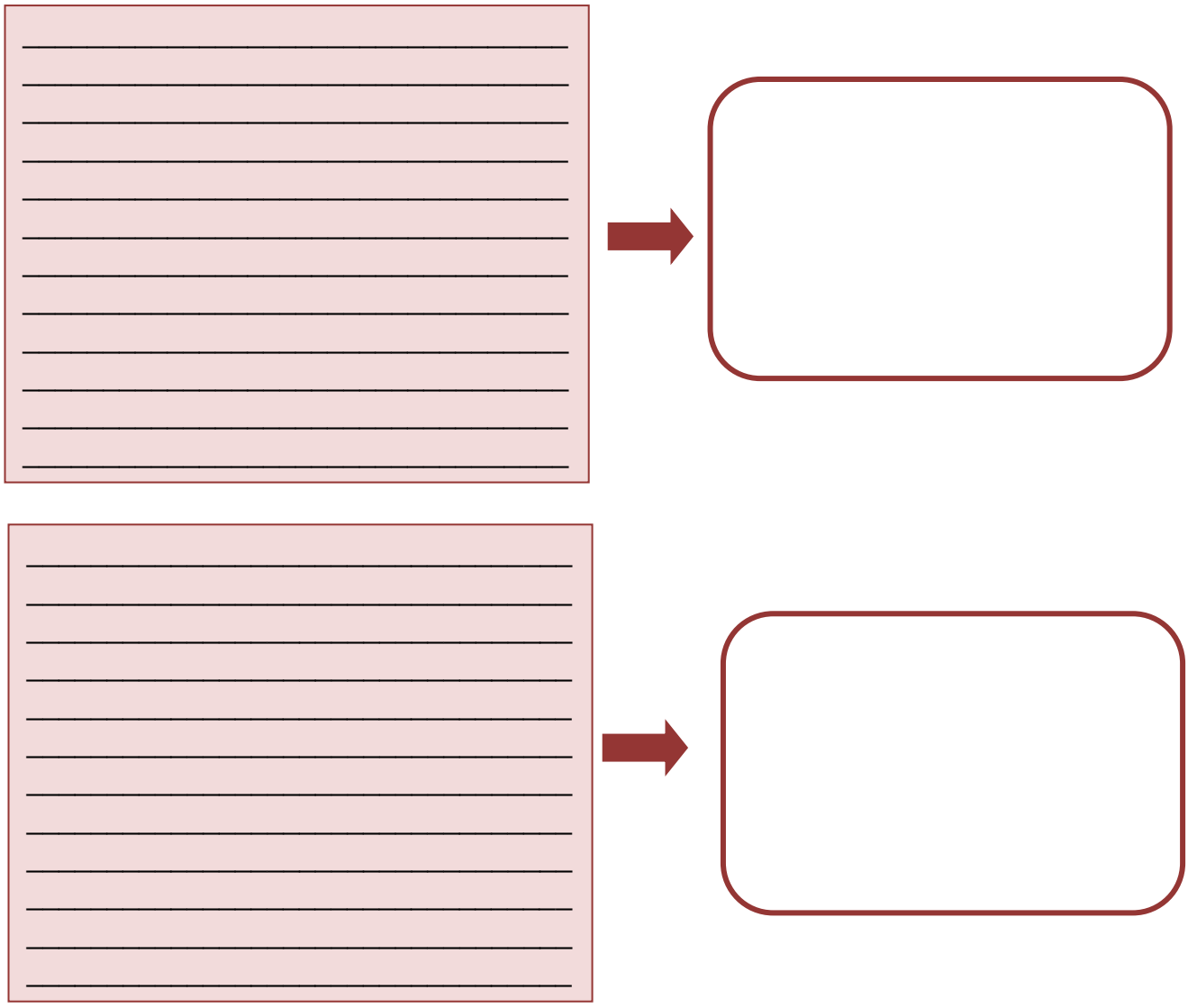
a) ( ) “Quanto à fantástica e, ao mesmo tempo, prosaica história que estou prestes a narrar, não espero e nem peço que me acreditem”. (p. 40).
b) ( ) “Eu tinha uma afeição especial pelos animais, e meus pais presentearam-me com uma variedade deles”. (p. 39-40).
c) ( ) “Houve uma manhã em que, a sangue frio, passei uma corda por seu pescoço e enforquei-o no galho de uma árvore [...]”. (p. 43).
d) ( ) “Quase sinto vergonha ao confessar – sim, mesmo condenado nesta cela, quase sinto vergonha ao confessar – que o terror e o horror que o animal me inspirava foram agravados pela mais reles quimera imaginável”. (p. 47).
e) ( ) “Cruzei os braços sobre o peito e comecei a perambular de um lado para o outro”. (p. 52).

3) Preencha o quadro a seguir, com as principais atrocidades cometidas pelo narrador ao longo da narrativa.

01
02
03
04

ATIVIDADE III: Conhecendo os personagens

1) A narrativa apresenta a descrição de dois gatos. Transcreva, no espaço adequado, o excerto do texto em que o narrador caracteriza cada um dos animais e, em seguida, faça um desenho ilustrando cada um dos personagens:



“Ao falar de sua inteligência, minha esposa, que tinha o coração um tanto maculado por crendices, amiúde mencionava a antiga crença popular segundo a qual todos os gatos pretos seriam bruxas disfarçadas”. (p. 40).

2) O excerto acima se refere a um momento em que narrador apresenta a crença, mencionada por sua esposa, de que “gatos pretos seriam bruxas disfarçadas”. Cite dois fatos narrados que explicam essa crendice.

> “Plutão – esse era o nome do gato – era meu animal e meu companheiro favorito”. (p. 41).

3) Tendo em vista que o nome do gato, Plutão, se refere a um deus que, na mitologia romana, representava as riquezas e, também, o mundo dos mortos, pesquise no *google* imagens de Plutão e os poderes desse ser mitológico. Após a pesquisa, escreva um parágrafo, nas linhas correspondentes, sobre como os poderes desse deus se relacionam aos acontecimentos que envolvem o gato Plutão na narrativa.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

> “Casei-me cedo e tive a bem-aventurança de encontrar na minha esposa uma disposição semelhante à minha. Ao reparar o afeto que eu nutria por animais de estimação, ela não tardou a providenciar-nos agradáveis companhias”. (p. 40).
>
> “A circunstância, contudo, não fez mais do que torná-lo ainda mais caro à minha esposa, que, como já mencionei, era imbuída, em alto grau, da humanidade que fora outrora minha característica distintiva e fonte dos mais simples e mais puros prazeres”. (p. 47).

4) A partir dos excertos acima, levante hipóteses:

a) Por que a esposa é apenas citada na história, sem que apareça sequer seu nome?

_____
_____
_____

b) O que isso revela a respeito da relação entre o narrador e sua esposa?

_____
_____
_____

ATIVIDADE IV: Os mistérios do narrador

Em textos narrativos, é a partir da visão do narrador que o leitor percebe a história. Observe o esquema a seguir, que apresenta os tipos de narrador e a classificação da instância narrativa[15]:

Tipos de narrador:	Classificação da instância narrativa:	
Heterodiegético:	Intruso:	Neutro:
A narração é feita por um narrador estranho à história, ausente daquilo que conta.	O narrador sabe de tudo e conta tudo, sabe o que se passa na mente dos personagens, interpreta com as suas palavras os sentimentos dos outros.	As ações acontecem de forma neutra, sem filtro de nenhuma consciência.
Homodiegético:	Autodiegético:	Testemunha:
A narração é feita por um personagem presente na história que conta.	O narrador é o personagem principal da história.	O narrador exerce um papel secundário, é testemunha daquilo que narra.

Com base no quadro anterior e na leitura do excerto abaixo, faça o que se pede:

> "QUANTO À FANTÁSTICA e, ao mesmo tempo, prosaica história que estou prestes a narrar, não espero e nem peço que me acredite. Eu seria um louco consumado se o esperasse em um caso como o presente, em que meus próprios sentidos rejeitam as evidências que se lhes apresentam. No entanto, não sou louco – e nem tampouco sonho. Mas amanhã eu morro, e hoje me apraz aliviar a alma". (p. 39).

1) A passagem acima revela algumas informações a respeito do narrador da história. Marque (V) para as alternativas verdadeiras e (F) para as alternativas falsas:

( ) O narrador é heterodiegético intruso.
( ) O narrador é heterodiegético neutro.
( ) O narrador é homodiegético autodiegético.
( ) O narrador é homodiegético testemunha.

[15] GENETTE, G. Voz. In: ____. *Discurso da narrativa.* Lisboa: Veja, d.d., p. 211-260.

“Nossa amizade perdurou, dessa maneira, por vários anos, durante os quais meu temperamento e minhas inclinações – por influência da Intemperança Demoníaca – haviam (enrubesço ao confessar) sofrido uma guinada para pior”. (p. 41).

2) O trecho acima evidencia a mudança de comportamento do narrador ao longo dos anos. Identifique e transcreva excertos do texto que comprovem as características do narrador dispostas na primeira coluna:

Característica	Trecho
Bondoso	
Afetuoso	
Agressivo	
Perverso	
Cruel	

3) O Afetivograma é um instrumento de avaliação utilizado por psicólogos no tratamento de transtornos afetivos. Imagine que você é o psicólogo e o narrador é seu paciente.

a) Preencha o quadro abaixo considerando as oscilações de humor do narrador ao longo da história. Para isso, marque com um X a opção que melhor define a presença de cada condição na vida dele.

Afetivograma					
	Bondade	Afetuosidade	Agressividade	Perversão	Crueldade
Muito forte					
Forte					
Médio					
Fraco					
Muito fraco					
Inexistente					

b) A partir do preenchimento do quadro acima, escreva um parágrafo a fim de analisar o estado emocional do narrador.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

ATIVIDADE V: A revelação de uma história

1) O conto evidencia a existência de um narratário. Identifique e escreva no quadro abaixo um excerto do texto que comprove essa afirmação.

_____
_____
_____
_____
_____

2) Discuta com seus colegas e registre a resposta para a seguinte questão no espaço adequado: Por que o narrador tem a necessidade de explicar ao narratário os motivos que o fizeram revelar sua história?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

ATIVIDADE VI: Para além das evidências

> “Quando vislumbrei esse fantasma – pois eu não o via como outra coisa -, fui tomado de espanto e terror extremos. Mas, aos poucos, o juízo veio em meu auxílio. Lembrei-me de que eu enforcara o gato em um jardim adjacente à casa. Com o clamor provocado pelo incêndio, a multidão logo enchera o jardim – e uma dessas pessoas devia haver cortado a corda e atirado o gato para dentro do meu quarto, aproveitando-se de uma janela aberta. O motivo provável seria tentar acordar-me. O desabamento das outras paredes comprimira a vítima de minha crueldade contra o estuque recém-aplicado; e então a cal, com o fogo e a amônia resultante da carcaça, executara o retrato tal como eu o via”. (p. 44-45).

Com base no excerto acima, responda às seguintes questões:

1) De que forma a mudança repentina das atitudes do narrador é justificada?

_____
_____
_____
_____

2) Converse com seus colegas e registre sua conclusão sobre a seguinte pergunta: O fantasma do gato que assombrava o personagem existiu ou era fruto de alucinações causadas pela doença que o acometia? Justifique sua resposta.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3) Leia o seguinte excerto retirado do texto e reflita sobre as atitudes do narrador para responder às questões:

> “Brandinho um machado e esquecendo, em minha fúria, o terror pueril que até o momento detivera-me a mão, desferi um golpe contra o animal que, sem dúvida, seria fatal se eu lograsse acertá-lo. Mas a mão de minha esposa aparou o golpe. Exasperado com a interferência, tomado de um furor mais que demoníaco, desvencilhei-me e enterrei o machado em seu crânio. Ela caiu morta no mesmo instante, sem um suspiro sequer.
> Depois de cometer o hediondo crime, dediquei-me de imediato, e a sangue frio, à tarefa de ocultar o corpo”. (p. 49).

a) Você acredita que o narrador se arrependeu de seus atos? Justifique sua resposta.

_____
_____
_____
_____

b) O que pode ter acontecido com o narrador após a descoberta do crime pelos policiais?

_____
_____
_____
_____

TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DE LEITURA

ATIVIDADE VII: Relacionando as hipóteses com a narrativa

1) Releia as hipóteses que você e seu grupo criaram antes de ler o conto, na atividade introdutória, e compare-as com o enredo, assinalando com (V) as alternativas que se confirmaram e (F) as que não se concretizaram. Em seguida, socialize as ideias com os colegas da turma.

ATIVIDADE VIII: O conto e a vida adolescente

1) Sigmund Freud, renomado psicanalista do século passado, utilizou a palavra "*unheimlich*" para se referir àquilo que representa o estranho, o assustador, o infamiliar. Na narrativa fantástica lida, o estranhamento se faz presente principalmente no que envolve o gato Plutão. Complete o quadro abaixo escrevendo dois acontecimentos considerados familiares e outros dois considerados infamiliares na narrativa.

Acontecimentos familiares:	Acontecimentos infamiliares:

2) Ao escrever sobre *"A teoria dos sonhos"*, Freud afirma que os sonhos são acontecimentos psíquicos em que o ser humano realiza desejos inconscientes.

a) Pense em um sonho que você teve e lhe pareceu muito real. Descreva-o.

_____
_____
_____
_____
_____

b) Esse acontecimento lhe causou estranheza. Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

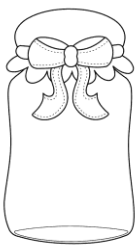
3) Leia as seguintes questões e discuta com seus colegas:

a) Na sua vida, você já sentiu vontade de contar algo íntimo para um desconhecido? Por quê?
b) Que tipos de acontecimentos costumamos revelar aos outros? Com qual objetivo fazemos isso?
c) O que um adolescente revelaria para outra pessoa? Por quê?

4) Com o auxílio de seu professor e junto com seus colegas, organize um "pote de desafios". Escreva em um papel alguma temática que envolve a vida adolescente e coloque dentro do pote.

16

17



[16] Retirado de: encurtador.com.br/sGST1. Acesso em 09 jan. 2020.
[17] Retirado de: encurtador.com.br/GTZ68. Acesso em 09 jan. 2020.

5) A partir do sorteio de uma temática do “pote de desafios” por seu professor, escreva uma narrativa fantástica ficcional, a fim de compartilhar com os colegas de turma os anseios e medos que o adolescente enfrenta no seu dia a dia.

6) Após a correção de seu texto pelo professor e sua reescrita, publique-o no blog da turma.

5.2 Resultados da aplicação: os alunos em sintonia com a proposta

Com a intenção de confirmar o posicionamento de que as narrativas fantásticas são atraentes aos adolescentes e de que, por meio da ficção, eles podem vivenciar o estranhamento de modo a favorecer seu bem-estar, este roteiro de leitura foi aplicado aos oito alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola da rede privada de ensino de um município do Vale do Caí. A aplicação do roteiro de leitura teve duração de nove períodos de aula, de cinquenta minutos cada.

A fim de estabelecer um foco para a análise dos dados coletados, foram selecionadas algumas atividades para serem comentadas. Com o propósito de preservar a identidade dos alunos, utilizaram-se letras para diferenciá-los.

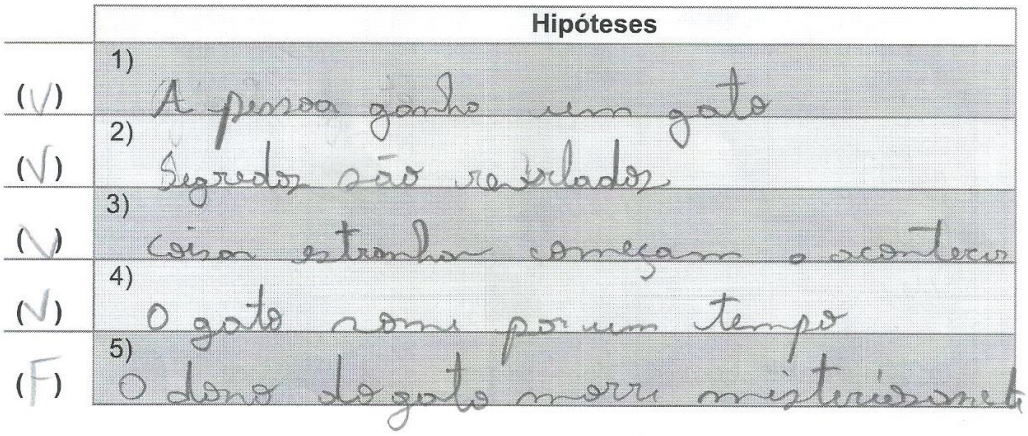
A atividade introdutória à recepção do texto foi bastante comentada pelos alunos, considerando seus conhecimentos prévios sobre o que lembra a imagem de um gato preto. As hipóteses criadas sobre o enredo da história foram semelhantes de um grupo para outro, e a maior parte delas se confirmou. Dentre as hipóteses, destacam-se os acontecimentos estranhos e a previsão de morte.

2) Com seus colegas, em um pequeno grupo, levante hipóteses sobre o enredo de um conto que tenha como título “O gato preto” e escreva a sequência de ações nos espaços correspondentes. Depois, apresente a proposta para a turma.

	Hipóteses
(F)	1) Casal se muda, na casa vivia um gato preto que era dos antigos donos.
(F)	2) Romance, casal na visão do gato.
(V)	3) Coisas sem explicação acontecem.
(F)	4) Casal fica com medo e foge de casa
(V)	5) Gato morre

Aluno C

2) Com seus colegas, em um pequeno grupo, levante hipóteses sobre o enredo de um conto que tenha como título “O gato preto” e escreva a sequência de ações nos espaços correspondentes. Depois, apresente a proposta para a turma.



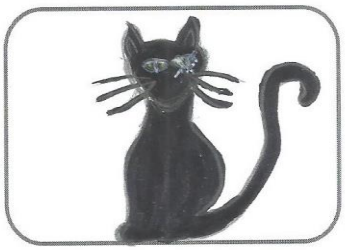
Aluno G

A leitura do conto deu-se de forma oral; cada aluno lia um parágrafo conforme a ordem em que estavam sentados. Foi um momento de concentração, em que boa parte dos alunos demonstrou curiosidade para saber o desfecho da história. No entanto, vale destacar que alguns se mostraram impacientes devido à extensão do conto.

Nas atividades iniciais da segunda etapa, leitura compreensiva e interpretativa, percebi, por meio dos comentários dos estudantes, que eles estavam atentos e interessados em conhecer mais sobre a história. Como a turma é pequena, o diálogo entre os colegas de turma foi essencial na discussão dos tópicos. Para o grupo de estudantes, não houve dificuldades em pensar sobre os elementos da narrativa.

Ao refletirem sobre os gatos presentes no conto, os alunos divertiram-se na atividade de descrição de cada um deles por meio de um excerto retirado do texto e de seu desenho. Nesse momento, cada um pôde expressar a sua visão daqueles seres tão estranhos.

"[...] era um animal de grande porte, muito bonito, com a pelagem toda negra e de uma sagacidade impressionante." (p. 40)

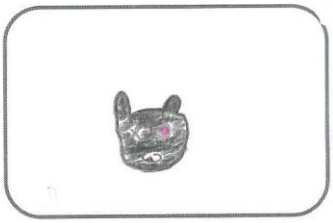


"Era um gato preto – um enorme gato preto – grande como Plutão e muito semelhante a ele em todos os aspectos à exceção de um. Plutão não tinha sequer um pelo branco em toda a extensão do corpo; mas esse gato tinha uma grande, ainda que indefinida, mancha de pêlos brancos que lhe recobria quase todo o peito." (p. 45)

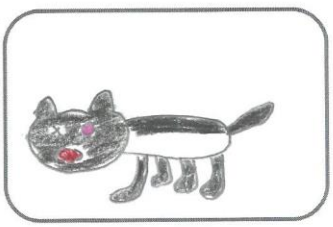
Aluno C

"[...] era um animal de grande porte, muito bonito, com a pelagem toda negra e de uma sagacidade impressionante.". (p. 40).

"[...] extraí do órbita um de seus olhos". (p. 42).

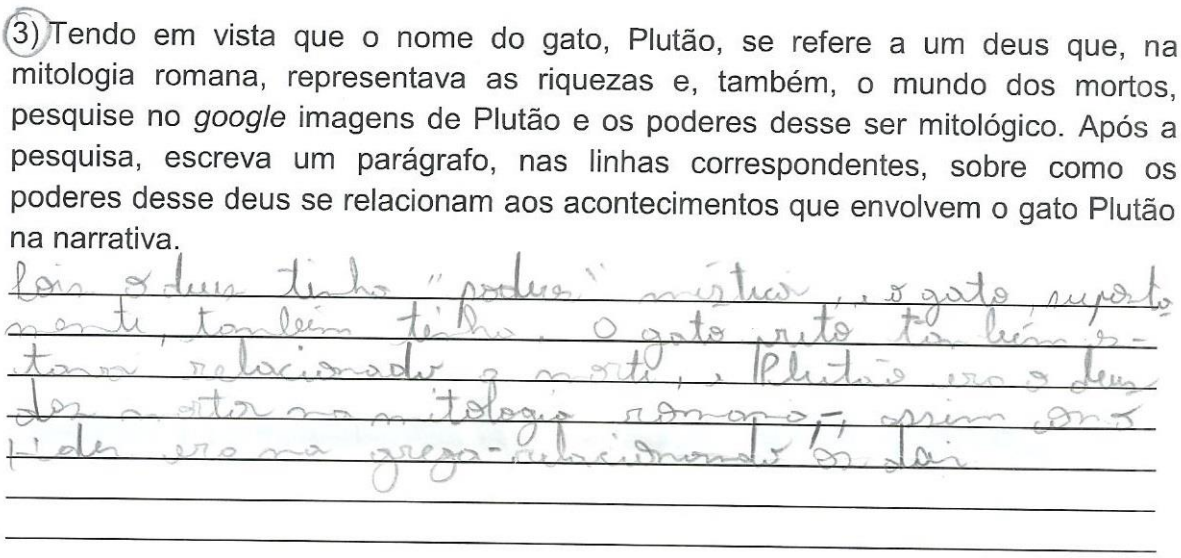


"Era um gato preto – um enorme gato preto – grande como Plutão e muito semelhante a ele em todos aspectos, à exceção de um. Plutão não tinha sequer um pelo branco em toda a extensão do corpo; mas esse gato tinha uma grande, ainda que indefinida, mancha de pelos brancos que lhe recobria quase todo o peito." (p. 45)



Aluno A

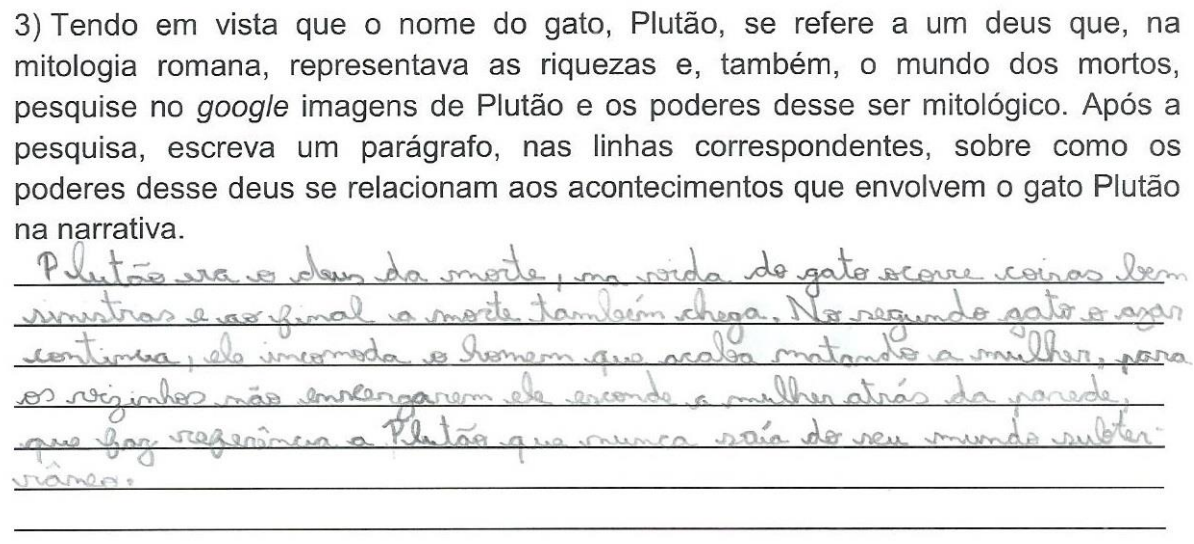
A pesquisa sobre o deus da mitologia romana e a sua relação com o gato Plutão culminou em um diálogo bem interessante em sala de aula. Após desenvolverem a atividade como tarefa de casa, os alunos trouxeram suas ideias para a socialização e perceberam que a escolha do nome não se deu por acaso e que os poderes do gato da narrativa tinham relação com os poderes do ser mitológico.



3) Tendo em vista que o nome do gato, Plutão, se refere a um deus que, na mitologia romana, representava as riquezas e, também, o mundo dos mortos, pesquise no *google* imagens de Plutão e os poderes desse ser mitológico. Após a pesquisa, escreva um parágrafo, nas linhas correspondentes, sobre como os poderes desse deus se relacionam aos acontecimentos que envolvem o gato Plutão na narrativa.

Pois o deus tinha "poderes" místicos, o gato, supostamente, também tinha. O gato preto também estava relacionado a morte, Plutão era o deus dos mortos na mitologia romana, assim como Hades era na grega - relacionando os dois

Aluno G



3) Tendo em vista que o nome do gato, Plutão, se refere a um deus que, na mitologia romana, representava as riquezas e, também, o mundo dos mortos, pesquise no *google* imagens de Plutão e os poderes desse ser mitológico. Após a pesquisa, escreva um parágrafo, nas linhas correspondentes, sobre como os poderes desse deus se relacionam aos acontecimentos que envolvem o gato Plutão na narrativa.

Plutão era o deus da morte, na vida do gato ocorre coisas bem sinistras e ao final a morte também chega. No segundo gato o azar continua, ele incomoda o homem que acaba matando a mulher, para os vizinhos não encargarem ele esconde a mulher atrás da parede, que faz referência a Plutão que nunca saía do seu mundo subterrâneo.

Aluno A

Ao analisarmos o narrador, precisei explicar sobre os tipos de narradores e as classificações da instância narrativa, pois os alunos não demonstraram familiaridade

com esses elementos. Após a explicação, sem dificuldades, os estudantes identificaram o tipo de narrador presente no conto.

Houve diferenças nas percepções sobre as características do narrador e de seus atos ao longo da história. Diante dessa atividade, os alunos ficaram com dúvida em relação à diferença entre os termos explicitados e, preocupados em não terem as mesmas concepções sobre o que se considera, por exemplo, “perversão” ou “crueldade”. Interferi, na medida do possível, mas deixei que expressassem suas opiniões.

2) O trecho acima evidencia a mudança de comportamento do narrador ao longo dos anos. Identifique e transcreva excertos do texto que comprovem as características do narrador dispostas na primeira coluna:

Característica	Trecho
Bondoso	"A bondade em meu coração era tão aparente que me levou a ser motivo de chacota entre meus amigos." (p.39)
Afetuoso	"Eu tinha uma afeição especial pelos animais [...]" (p.40)
Agressivo	"Por fim hostilizei-a com violência doméstica." (p.41)
Perverso	"Do bolso do colete, saquei meu canivete, estendi a lâmina [...]" (p.42)
Cruel	"[...] desvencilhei-me e enterrei o machado em seu crânio." (p.49)

Aluno C

2) O trecho acima evidencia a mudança de comportamento do narrador ao longo dos anos. Identifique e transcreva excertos do texto que comprovem as características do narrador dispostas na primeira coluna:

Característica	Trecho
Bondoso	"A bondade em meu coração era tão aparente que me levou a ser motivo de chacota entre os amigos". (p. 39)
Afetuoso	"[...] para mim, não havia alegria maior do que alimentá-los e acariciá-los". (p. 40).
Agressivo	"[...] desvencilhei-me e enterrei o machado em seu crânio". (p. 49)
Perverso	"[...] passei uma corda por seu pescoço e enforquei-o no galho de uma árvore. (p. 43).
Cruel	"[...] segurando o pobre animal pelo pescoço, extraí da órbita um de seus olhos!" (p. 42).

Aluno H

Ao realizarem a atividade do Afetivograma, entraram em consenso e julgaram a necessidade do paciente ser internado, pois estava beirando a loucura. Ainda, nesta mesma seção, houve a necessidade de explicar o que é um narratário.

Na atividade VI, todos os alunos concluíram que o narrador não se arrependeu de seus atos e justificaram a resposta afirmando que o fato de ele ter ocultado um cadáver evidencia isso. Além disso, imaginam que ele tenha sido preso após o episódio.

Na última etapa, primeiramente, os alunos verificaram as hipóteses que criaram no início da aplicação do roteiro de leitura e perceberam que a maior parte delas estava coerente, o que os deixou surpresos (e a mim também).

Ao pensar sobre os acontecimentos familiares e infamiliares, as respostas foram semelhantes entre os alunos, conforme pode ser verificado abaixo. Os estudantes consideraram os crimes do narrador da história acontecimentos infamiliares, enquanto ter um gato, por exemplo, lhes é muito familiar. Isso demonstra que a turma, como um todo, concorda sobre o que é estranho ao seu mundo.

Acontecimentos familiares:	Acontecimentos infamiliares:
Tenha varios animais.	Machadada no crânio da mulher
Morar em uma casa, ter uma esposa	Concretou o corpo da mulher.

Aluno F

Acontecimentos familiares:	Acontecimentos infamiliares:
Ele tinha várias animais de estimação	Quando ele enfiou o machado no crânio da mulher
Quando ele adotou um gato	Ele escondeu o corpo da mulher

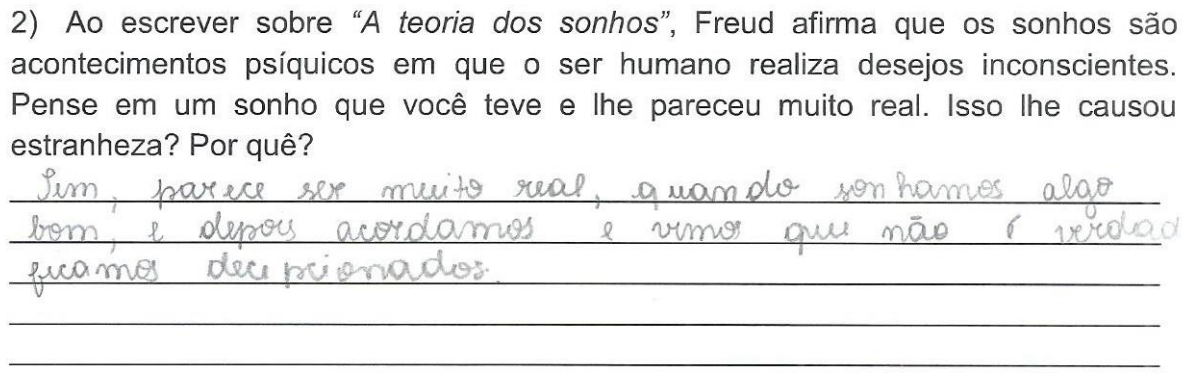
Aluno C

Acontecimentos familiares:	Acontecimentos infamiliares:
Bêbado em casa	Machadadas na esposa
Adotou o gato	Ramos do gato

Aluno A

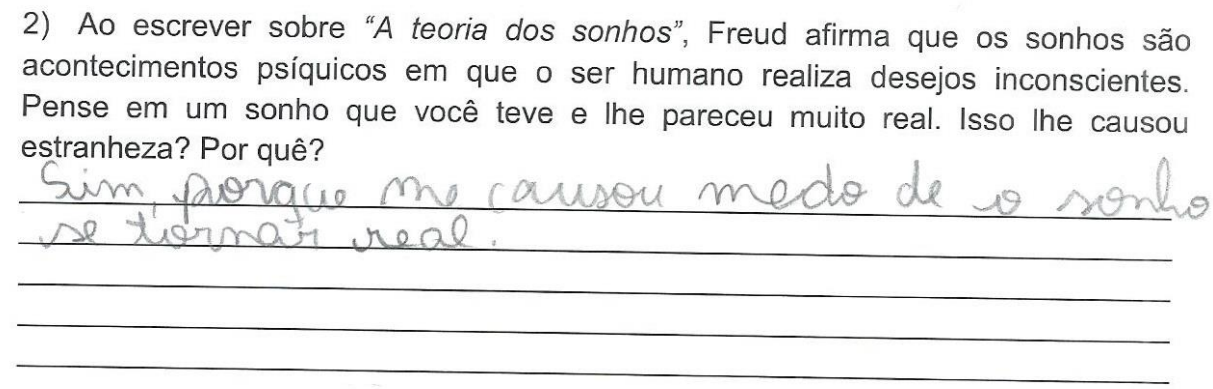
Depois, ao relembrar seus sonhos, os alunos trouxeram para a socialização casos que lhes ocorreram e que eles consideraram estranhos, principalmente sonhos que, depois, se tornaram reais. Essa conversa foi produtiva porque todos se

manifestaram, relatando algum caso que lhes vinha à mente. Alguns alunos destacaram o medo que sentem quando algo que sonharam realmente acontece: justificam esse sentimento pelo fato de não saberem o porquê de isso acontecer.


2) Ao escrever sobre *"A teoria dos sonhos"*, Freud afirma que os sonhos são acontecimentos psíquicos em que o ser humano realiza desejos inconscientes. Pense em um sonho que você teve e lhe pareceu muito real. Isso lhe causou estranheza? Por quê?

Sim, parece ser muito real, quando sonhamos algo bom, e depois acordamos e vimos que não é verdade, ficamos decepcionados.

Aluno F


2) Ao escrever sobre *"A teoria dos sonhos"*, Freud afirma que os sonhos são acontecimentos psíquicos em que o ser humano realiza desejos inconscientes. Pense em um sonho que você teve e lhe pareceu muito real. Isso lhe causou estranheza? Por quê?

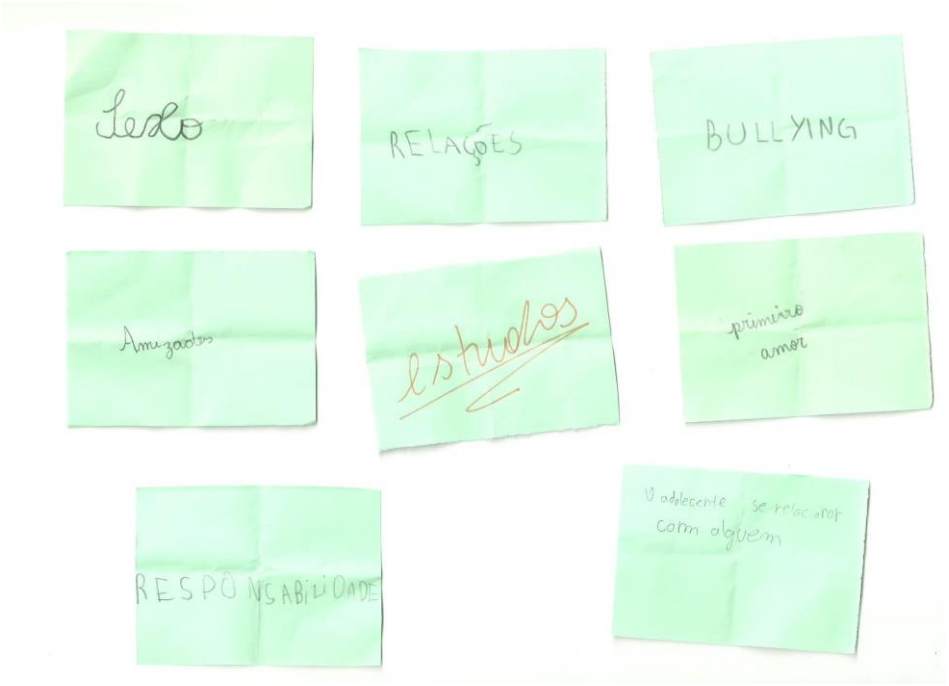
Sim, porque me causou medo de o sonho se tornar real.

Aluno C

Sobre a discussão prevista no exercício 3, apenas dois alunos revelaram ter vontade de contar algo íntimo para algum desconhecido, alegando que um desconhecido, talvez, não lhes faria qualquer julgamento. Os estudantes afirmaram que acontecimentos importantes de suas vidas costumam ser revelados aos outros com o intuito de "puxar conversa" ou "pedir um conselho". Ainda, ao pensarem sobre o que um adolescente revelaria a outra pessoa, surgiram ideias como "problemas", "dúvidas", "coisas sobre a vida", "angústias", "coisas que fizeram de errado".

Na sequência, os alunos escreveram temáticas que envolvem a vida adolescente e organizaram o "pote de desafios", do qual foi sorteado "o adolescente se relacionar com alguém" como temática para a produção das narrativas fantásticas. Nesse momento, a palavra "sexo" surgiu, mas, entre os meninos da

turma, havia um impasse sobre quem escreveria no papel, já que estavam envergonhados de falar sobre o assunto caso esse fosse o sorteado.



Após a correção da primeira versão do texto, os alunos fizeram a reescrita dele e o publicaram no blog da turma. Algumas dificuldades na escrita das narrativas ficaram evidentes nessa etapa, como o uso de discurso direto e indireto, por exemplo, que o roteiro não contemplou. A escrita dos textos no blog também fez com que eu percebesse os impasses de cada um em lidar com a escrita digital, a qual demorou mais do que o previsto. As narrativas produzidas, apesar de apresentarem a mesma temática, são bem diversificadas e desenvolveram a criatividade dos estudantes. Eles apostaram nas relações que permeiam o mundo adolescente, trazendo relações de amor, de amizade e, até mesmo, de parentesco, para desenvolver, a partir disso, uma história recheada de suspense. A turma conseguiu aliar a ficção e o fantástico ao mundo adolescente de maneira satisfatória. Os textos podem ser lidos no anexo deste trabalho. A fim de comprovação, também é disponibilizada uma imagem do blog.

Por fim, um pequeno questionário foi aplicado aos alunos, com a intenção de analisar os resultados da aplicação deste roteiro. Na primeira pergunta “Você gostou de ler o conto “O gato preto”? Por quê?”, seis alunos afirmaram que gostaram de ler a história, e a maioria justificou sua resposta pelo fato de gostarem de textos que envolvem suspense e mistério. Ao serem questionados sobre o que mais lhes

chamou a atenção na narrativa, os alunos destacaram as atrocidades cometidas pelo narrador do conto, provavelmente por estarem atreladas ao infamiliar, conforme já haviam apontado em uma atividade do roteiro de leitura. Dentre as atividades que mais gostaram, os estudantes destacaram o desenho dos gatos e a relação com os excertos retirados do texto, a pesquisa sobre o deus da mitologia romana e sua ligação com o gato Plutão, e, também, a escrita da narrativa fantástica. Ainda, seis alunos afirmaram que gostariam de ler mais textos da literatura fantástica por gostarem deste tipo de texto e destacaram a oportunidade de, por meio da ficção, fugir da realidade.

Dessa maneira, com a aplicação deste roteiro, comprova-se que os acontecimentos infamiliares que permeiam narrativas ficcionais da literatura fantástica atraem a maior parte dos estudantes adolescentes, fazendo com que, por meio da ficção, ingressem em um mundo irreal, o que lhes permite compreender a si mesmos. O fato de os alunos responderem que o que mais lhes chamou a atenção foram os acontecimentos estranhos, os acontecimentos infamiliares da narrativa, demonstra que a literatura fantástica é um produto altamente atrativo ao jovem. Ao pensarem sobre temáticas que envolvem a vida adolescente, os alunos manifestaram vergonha e incertezas sobre alguns assuntos, como com a temática “sexo” e, inclusive, “reprodução”, alvo de conversa entre eles. Isso significa que esse tipo de temática é infamiliar para eles e, por isso, os deixa curiosos, tal qual o infamiliar presente em narrativas da literatura fantástica. Assim, há uma conexão entre literatura e adolescência causada por meio do estranhamento.

Nesse sentido, as escolas devem investir nesses textos, também com o propósito de ampliar o número de leitores e aumentar os índices de leitura do país. No entanto, é preciso destacar que a aplicação do roteiro de leitura demandou muitos períodos de aula, o que deve ser considerado em uma escola que tem apenas um período de literatura por semana. Sugere-se, portanto, que sejam selecionadas ou adaptadas atividades pontuais caso não seja possível aplicar o roteiro na íntegra.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura que, por muitos anos, resumiu-se, no ensino médio, ao estudo da historiografia literária, vem ganhando espaço nas aulas de língua portuguesa. As novas diretrizes curriculares nacionais mostram que a diversidade de gêneros literários em sala de aula deve ser priorizada e que o protagonismo do leitor diante do texto precisa ser evidenciado. De acordo com Saraiva (2006), o processo da aprendizagem da língua deve ser enriquecido pela pluralidade de discursos e de gêneros, sendo que o texto literário deve ocupar um lugar privilegiado, pois o contato com esse tipo de texto preenche a função de ativar a percepção do funcionamento da língua, além de possibilitar a vivência daquilo que não pode ser cognitivamente apreendido. Assim, a aprendizagem da língua materna e a experiência da leitura de texto literários se completam e se associam, formando um conhecimento único. À escola cabe, nesse sentido, proporcionar aos estudantes o contato com os mais variados textos.

Neste trabalho, a retomada histórica proposta evidencia que, há muito tempo, existe preocupação com a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Por isso, estuda-se, nos últimos anos, a possibilidade de construção de um currículo que aproxime as escolas de todas as redes de ensino e dos diferentes estados do país. Vale destacar que essa construção do currículo escolar, relacionado com a realidade em que a escola está inserida, tem envolvido o grupo docente e dado importância maior ao documento legal, o que não ocorreu com os documentos anteriores, já que apresentaram propostas prontas.

Quanto à literatura, percebe-se que, já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), havia preocupação em relação à maneira como o texto literário era abordado em sala de aula, visto que as pesquisas sobre leitura apontavam baixos índices de proficiência leitora. Sob esse viés, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz à tona, novamente, a necessidade de o texto literário ser prioridade quando o assunto é literatura em sala de aula, não como um pretexto para o ensino de língua, mas como uma prática social que visa o desenvolvimento do senso crítico do estudante. Isso demonstra que, na prática, houve poucas mudanças no que concerne ao ensino de literatura, o que evidencia que as escolas e, em especial, os professores de literatura precisam investir em novas metodologias de ensino.

Na proposição desta pesquisa, fez-se um estudo sobre as narrativas e os elementos que a compõem, buscando compreender a estrutura dessa tipologia textual para a elaboração do roteiro de leitura e para a abordagem em sala de aula. Salienta-se que, embora os professores tenham formação em Letras, nem todos têm o conhecimento necessário para analisar um texto narrativo minuciosamente. Dessa forma, a exploração dos elementos que compõem essa tipologia textual torna-se importante para este trabalho na medida em que oferece subsídios ao professor para apropriar-se da teoria antes de aplicar as atividades do roteiro de leitura.

Em seguida, estabeleceu-se a conexão entre literatura, narrativa e estranhamento. A análise teórica realizada revela que existe uma relação entre o adolescente e a literatura de cunho fantástico que vai além da mera curiosidade sobre o desconhecido. A psicanálise confirma a hipótese de que o estranhamento presente nesse tipo de narrativa pode estabelecer conexão com o estranhamento vivenciado pelo adolescente na fase de transição da vida em que ele se encontra. A ficção, nesse viés, permite a entrada em um mundo cheio de medos, desafios, monstros e seres estranhos, que possibilita a relação com a vida real, com os medos, anseios e dificuldades enfrentadas no dia a dia desse jovem.

O roteiro de leitura de “O gato preto”, de Edgar Allan Poe, cria um vínculo com o aluno de ensino médio por meio de atividades que sensibilizam esse estudante para a leitura, possibilitam a elucidação de significações implícitas no texto e a transposição desse texto para além da sala de aula. As atividades elaboradas levaram em consideração os elementos que compõem o texto narrativo, tanto no nível da história quanto no nível do discurso. Além disso, proporcionaram uma análise aprofundada do enredo e dos personagens, permitindo uma reflexão sobre suas ações. Esse contato com a teoria narrativa contribui para a proficiência leitora dos estudantes, pois se eles têm conhecimento sobre os elementos que constituem um texto narrativo, conseguirão fazer uma análise mais profunda e crítica daquilo que leem. Isso significa que é importante também mostrar aos alunos como o texto se constitui para que a leitura, a partir dessa análise, de fato, lhes faça mais sentido. Ainda, as atividades finais oportunizaram uma leitura crítica, capaz de motivar os estudantes a elaborarem seus próprios contos fantásticos.

A aplicação do roteiro de leitura em uma turma de ensino médio mostrou que a orientação de leitura, por meio de atividades criativas e bem estruturas para análise do texto, permite a aproximação do estudante com a história. As narrativas

fantásticas produzidas comprovam que o conto fantástico apresenta muitas coisas sobre a interioridade do indivíduo e, também, sobre a simbologia coletiva, assim como afirma Calvino (2004). A morte dos pais, a morte dos amigos, o relacionamento familiar, relacionamentos amorosos e as escolhas a serem feitas na vida foram elementos abordados nos textos, demonstrando a articulação entre o individual e o coletivo.

Assim, o aproveitamento de uma narrativa da literatura fantástica desvela que textos desse gênero possibilitam a aproximação entre o adolescente e a literatura, e funcionam como um estímulo para novas leituras. Por isso, para que as aulas de literatura no ensino médio se tornem mais motivadoras e instigantes aos discentes, professores, apoiados na proposta da BNCC, devem provocar seus alunos e, para tanto, podem iniciar com narrativas de cunho fantástico. Nesse caso, é importante que a análise do texto e as atividades subsequentes sejam bem pensadas e estruturadas, assim, o aluno poderá se envolver com a ficção e, em um processo de identificação, lidar com o infamiliar.

Dessa maneira, os resultados desta pesquisa demonstram que a literatura e a adolescência têm uma relação autêntica na medida em que textos fantásticos são apresentados ao público jovem. O estranhamento, exposto em textos desse gênero, perpassa as páginas ficcionais de um livro e surte efeito na realidade do adolescente, trazendo a sensação de autoidentificação e o reconhecimento de si mesmo. Assim, os fatos infamiliares que surgem na fase adolescente se assemelham aos fatos infamiliares que são enfrentados pelos personagens fictícios de narrativas fantásticas, o que ampara a hipótese lançada por este trabalho. Por isso, para que aumentem os índices de leitores ativos no país, para que as aulas de literatura sejam mais prazerosas, para que os alunos se sintam motivados a conhecer diversos textos literários, sugere-se o trabalho com as narrativas fantásticas, na tentativa de aproximar o maior número de adolescentes com o texto literário e, assim, ampliar seu repertório linguístico, social e cultural.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). *Leitura de literatura na escola.* São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-163.

ARISTÓTELES. *Poética.* Porto Alegre: Globo, 1966.

BARTHES, Roland. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In: ____. *Análise estrutural da narrativa*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1976, p. 19-60.

BECKER, Ângela Lângaro. Adolescência, família e transmissão. In: COSTA, Ana [et al.]. *Adolescência e experiência de borda.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 219-233.

BOURNEUF, Roland; OUELLET, Réal. *O universo do romance*. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988).* Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http:<//www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 21 set. 2019.

BRASIL. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - Resultados e metas*. Disponível em: http:<//ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=6864697>. Acesso em 26 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. *Medida provisória nº 746, de 2016*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio.* Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa*. Brasília, DF, 1997. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio.* Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2008. v. 1.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2013. – (Folha Explica)

CALVINO, Ítalo. *Contos fantásticos do século XIX*: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Adolescência em cartaz:* filmes e psicanálise para entendê-la. Porto Alegre: Artmed, 2018.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã:* psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. Game over – o adolescente enquanto unheimlich para os pais. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre. *Adolescência entre o passado e o futuro.* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999, p.81-95.

COSTA, Lígia Militz da. *A poética de Aristóteles:* mimese e verossimilhança. São Paulo: Ática: 1992.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária.* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

COUTO, Mia. *Murar o medo*. Disponível em: https:<//drive.google.com/file/d/13Oj3UGY0EsP0bgRpP80fzta2DYYUG5NR/view>. Acesso em 11 out. 2019.

DALCANALLE, Lucieli; MASSAGLI, Sérgio Roberto. *A literatura de terror como incentivo à leitura de textos literários para pré-adolescentes.* Disponível em: https:<//rd.uffs.edu.br/handle/prefix/311>. Acesso em 12 out. 2019.

DIMAS, Antônio. *Espaço e Romance*. São Paulo: Ática, 1985.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Forma e sentido do texto literário.* São Paulo: Ática, 2007.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura:* uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 1-17.

FORSTER, Edward. As pessoas. In: ____. *Aspectos do romance.* Rio de Janeiro: Editora Globo, 2005.

FREUD, Sigmund. As pulsões e seus destinos (1915). In: *Obras incompletas de Sigmund Freud*. Tradução de Pedro Heliodoro Tavares. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FREUD, Sigmund. O infamiliar (1919). In: *Obras incompletas de Sigmund Freud*. Tradução de Ernani Chaves e Pedro Heliodoro Tavares. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GENETTE, G. Voz. In: ____. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Veja, s.d., p. 211-260.

GENS, Rosa. Mistério e Terror. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau (Org.). *Literatura infantil em gêneros.* São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.

GREIMAS, A. J. *Semântica estrutural:* pesquisa de método. Tradução de Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1973 [1966].

HUSTON, Nancy. *A espécie fabuladora:* um breve estudo sobre a humanidade [recurso eletrônico]. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: L&Pm Editores, 2008.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil.* 4ª. ed. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/confirme>. Acesso em 22 out. 2018.

ISER, Wolfgang. *O Fictício e o Imaginário:* Perspectivas de uma Antropologia Literária. Tradução: Johannes Kretschmer. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

KESSLER, Carlos Henrique. A encruzilhada adolescente: entre os ideais e a identificação. In: COSTA, Ana [et al.]. *Adolescência e experiência de borda.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 101-119.

KING, Stephen. *Dança macabra:* o terror no cinema e na literatura dissecado pelo mestre do gênero. Tradução de Louisa Ibañez. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

LEITE, Ligia Chiappini. *O foco narrativo.* São Paulo: Ática, 1985.

LITERARY TERMS*. Literary terms*. Disponível em: https://literaryterms.net/. Acesso em 28 out. 2019.

LOVECRAFT, H. P. *O horror sobrenatural em literatura.* São Paulo: Iluminuras, 2007.

MANO; Gustavo Caetano de Mattos; WEINMANN, Amadeu de Oliveira; MEDEIROS, Roberto Henrique Amorim de Medeiros. A paixão pelo autômato: a condição maquínica. *Psicologia em Revista.* Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 506-523, ago. 2018.

MEES, Lúcia Alves. O trauma infantil e o adolescente. In: COSTA, Ana [et al.]. *Adolescência e experiência de borda.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 21-27.

PINO, Dino Del. *Introdução ao estudo da literatura.* Porto Alegre: Movimento, 1970.

POE, Edgar Allan. O gato preto. In: ____. *O gato preto e outros contos.* São Paulo: Hedra: 2008, p. 39-53.

PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária.* São Paulo: Ática, 2007.

RADCLIFFE, ANN. On the supernatural in poetry. *New Monthly Magazine*. Inglaterra, v. 16, n. º 1, 1826, p. 145-152.

REUTER, Yves. *Introdução à análise do romance.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REUTER, Yves. *A Análise da Narrativa:* O texto, a ficção e a narração. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.

RITER, Caio. Tempo de formar leitores. Desfazendo mitos. In: RITER, C. *A formação do leitor literário em casa e na escola.* São Paulo: Biruta, 2009. p. 51-63.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). *Leitura de literatura na escola.* São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-35.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani [et al]. *Literatura na escola:* propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SARAIVA, Juracy Assmann. A indissociabilidade entre língua e literatura no ensino fundamental: uma metodologia integradora. In: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani [et al]. *Literatura na escola:* propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 45-51.

SARAIVA, Juracy Assmann; MELLO, Ana Maria Lisboa de; VARELLA, Noely Klein. Pressupostos teóricos e metodológicos da articulação entre literatura e alfabetização. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). *Literatura e alfabetização:* do plano do choro ao plano da ação [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 81-87.

SARAIVA, Juracy Assmann. Narrativa literária: aspectos composicionais e significação. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). *Literatura e alfabetização:* do plano do choro ao plano da ação [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SARAIVA, Juracy Assmann. O estatuto do narrador. In: _____. *O circuito de memórias.* São Paulo: Edusp, Nankin, 2009, p. 25-40.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. Literatura: Um lugar de respostas. In: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani; KASPARI, Tatiane. (Org.). *Texto*

literário: resposta ao desafio da formação de leitores. São Leopoldo: Oikos, 2017, p. 51-56.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani; KASPARI, Tatiane. (Org.). *Texto literário:* resposta ao desafio da formação de leitores. São Leopoldo: Oikos, 2017.

SILVA, RFS. O Horror na Literatura Gótica e Fantasmática: uma breve excursão de sua gênese à sua contemporaneidade. In: MAGALHÃES, ACM., [et al] (Orgs.). *O demoníaco na literatura* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2012. p. 239-254.

SOARES, Angélica. *Gêneros literários.* São Paulo: Ática, 2007.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário.* São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica.* Tradução de Maria Clara Correa Castello. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

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

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura.* Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. *Teoria da Literatura I.* 2. ed. Curitiba, IESDE Brasil, 2012.

ANEXO A – HABILIDADES DO CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO DA BNCC

HABILIDADES DO CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO PARA O ENSINO MÉDIO
(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.
(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams*, etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música, etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.
(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.
(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.
(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.
(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, fanzines, e-zines etc.).
(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfic*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

ANEXO B – PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

ALUNO A:

Raian e seus mistérios

Raian era um adolescente fora do normal, ele possuía uma inteligência superior à de todos e guardava muitos segredos em relação à sua família. Haviam fatos que ninguém sabia, como a morte de seu pai e de sua mãe, as armas que ficavam expostas na parte de trás de sua casa e os ossos de animais que deixava expostos na entrada de casa.

Um dia, Raian convidou o Arthur e Diego, que eram seus melhores amigos, para irem à sua casa. Chegando lá, eles observaram os ossos na entrada e ficaram muito assustados e também com medo de perguntar o porquê de estarem ali. Ele, vendo seus amigos em frente à casa, chamou-os para entrar e explicou-lhes que os ossos estavam ali pois seus pais gostavam de caçar animais raros.

Seus melhores amigos, ouvindo-o falar sobre seus pais, resolvem tirar sua dúvida que era como os pais dele faleceram. E ele contou:

- No meio de um temporal, os meus pais estavam caçando o animal mais raro que existia no mundo, mas o animal acabou matando-os e levou os dois corpos até o centro da cidade, onde largou-os e foi embora.

Após entrarem na casa, Arthur e Diego veem as armas no quintal, o que deixa-os assustados novamente. Raian, vendo que eles ficaram com medo, explica que eram as armas usadas por seus pais quando caçavam os animais. Eles olham a casa e observam os quadros dos pais de Raian ao lado de vários animais que eles nunca tinham visto ou falado na vida.

Ao final de tudo isso, veem que o que ele contava era verdade, mas Raian teve que matá-los, pois era um segredo de família e não podia ser contado para ninguém.

Raian e seus mistérios

Raian era um adolescente fora do normal, ele possuía uma inteligência superior à de todos e guardava muitos segredos em relação à sua família. Haviam fatos que ninguém sabia, como a morte de seu pai e de sua mãe, as armas que ficavam expostas na parte de trás de sua casa e os ossos de animais que deixava expostos na entrada de casa.

Um dia, Raian convidou o Arthur e Diego, que eram seus melhores amigos, para irem à sua casa. Chegando lá, eles observaram os ossos na entrada e ficaram muito assustados e também com medo de perguntar o porquê de estarem ali. Ele, vendo seus amigos em frente à casa, chamou-os para entrar e explicou-lhes que os ossos estavam ali pois seus pais gostavam de caçar animais raros.

Seus melhores amigos, ouvindo-o falar sobre seus pais, resolvem tirar sua dúvida que era como os pais dele faleceram. Ele contou:

- Um dia no meio de um temporal, os seus pais estavam caçando o animal mais raro que existia no mundo, mas o animal acabou matando-os e levou os dois corpos até o centro da cidade, onde largou-os e foi embora.

Após entrarem na casa, Arthur e Diego veem as armas no quintal, o que deixa-os assustados novamente. Raian, vendo que eles ficaram com medo, explica que eram as armas usadas por seus pais quando caçavam os animais. Eles olham a casa e observam os quadros dos pais de Raian ao lado de vários animais que eles nunca tinham visto ou falado na vida.

No final de tudo isso, veem o que ele contava era verdade, mas Raian teve que matá-los pois era um segredo de família e que não poderia ser contado.

ALUNO B:

A morte te faz uma visita

Hoje estou segura em casa, mas alguns anos atrás sofri um trauma muito grande em minha vida que ainda estou tentando superar.

Tudo começou quando minha amiga Kiara e eu estudávamos em um colégio interno, dividíamos um quarto com beliche. Havíamos escutado boatos de que um aluno tinha cometido suicídio no mesmo quarto em que estávamos, o que sempre me incomodou.

Então, certa noite, eu estava na cama de baixo e Kiara na cama de cima. Certa hora, percebi Kiara se mexendo e descendo do beliche e saindo do quarto. Tentei chamá-la, porém, ela não ouvia. Fui atrás dela para protegê-la caso algo de ruim acontecesse.

Kiara ficou parada, descalça na grama, no frio da madrugada. Ela começou a seguir-me, o que deixou-me aliviada, mas quando passei em frente à sala, indo em direção aos quartos, não a vi mais e comecei a ter calafrios. Voltei ao quarto e vi Kiara deitada dormindo. Porém, eu não consegui dormir naquela noite.

Tocou o alarme e comecei a me arrumar, mas Kiara não. Tentei sacudi-la, mas ela não levantou. Chequei suas pulsações e percebi que Kiara estava morta. Fiquei muito desesperada e fui procurar alguém para me ajudar.

Algumas horas depois de meu trauma ter levemente acabado, fui arrumar minhas coisas para voltar para casa e vi junto de minhas roupas uma carta que dizia "A próxima a dormir na cama de cima é você". E até hoje não se sabe a causa da morte de Kiara.

A morte te faz uma visita

Hoje estou segura em casa, mas alguns anos atrás sofri um trauma muito grande em minha vida que ainda estou tentando superar.

Tudo começou quando minha amiga Kiara e eu estudávamos em um colégio interno, dividíamos um quarto com beliche. Havíamos escutado boatos de que um aluno tinha cometido suicídio no mesmo quarto que estávamos, o que sempre me incomodou.

Então, uma certa noite, eu estava na cama de baixo e Kiara na de cima. Certa hora, percebi Kiara se mexendo e descendo do beliche e saindo do quarto. Tentei chamá-la, porém, ela não ouvia. Fui atrás dela para protegê-la caso algo de ruim acontecesse.

Kiara ficou parada, descalça na grama, no frio da madrugada. Ela começou a seguir-me, o que deixou-me dividida, mas quando passei em frente à sala, indo em direção aos quartos, não há vi mais e. Começei a ter calafrios.

Voltei ao quarto e vi Kiara dá toda dormindo. Porém, eu não consegui dormir naquela noite.

Tocou o alarme e comecei a me arrumar, mas Kiara não. Tentei sacudi-la, mas ela não levantou. Checquei suas pulsações e percebi que Kiara estava morta. Fiquei muito desesperada e fui procurar alguém para me ajudar.

Fiquei muito desesperada pois algumas horas depois fui arrumar minhas coisas para voltar pra casa e meu trauma ter levemente passado. Junto de minhas roupas vi uma carta dizendo "A próxima a dormir na cama de cima é você". E até hoje, não se sabe a causa da morte de Kiara.

ALUNO C:

Amizade proibida

Há algum tempo, nascera uma menina que recebeu o nome de Liz, ela vivia com sua mãe e seu irmão cinco anos mais velho. Apesar de seu pai ter abandonado a família, sua condição financeira era estável.

Quinze anos depois, como seu irmão havia ido morar sozinho, Liz estava se sentindo sozinha, sua mãe trabalhava muito e ela não tinha com quem conversar. Para sua sorte, uma casa que estava à venda e que ficava no final de sua rua foi comprada por um casal muito bondoso e eles tinham uma filha da mesma idade de Liz, o nome dela era Sâmya.

As duas meninas se deram muito bem e, em poucos dias, já eram melhores amigas. Passavam a maior parte do tempo juntas e não se imaginavam mais longe uma da outra. Elas compartilhavam segredos, medos e tinham momentos muito felizes quando se encontravam.

Nas poucas horas em que a mãe de Liz estava em casa, apesar de ver como a filha estava cada vez melhor em relação ao abandono do pai, não aceitava de maneira alguma a amizade que a filha criou com Sâmya. Ela achava que a menina era uma má influência para sua filha. E, como não conseguia superar que o marido deixara ela sozinha para criar os filhos, não permitiria que a filha estivesse seguindo em frente.

Então, mais um dia normal naquela cidade se passava, o que ninguém esperava era que mais tarde aconteceria uma tragédia. Quando chegara a noite, alguns moradores ouviram barulhos estranhos, mas não tomaram nenhuma atitude, pois não sabiam o que de fato estava acontecendo. E, na manhã seguinte, Sâmya e Liz foram encontradas mortas atrás de uma casa abandonada. Todos ficaram apavorados e não tinham noção de qual teria sido o motivo de um crime tão cruel.

Logo, a polícia chegou ao local, foram até a casa de Sâmya para falar com os pais dela, os dois estavam desolados e extremamente tristes com a perda da filha, mal conseguiram falar com os policiais. Quando foram até a casa de Liz, não encontraram sua mãe, até a procuraram por algum tempo, mas depois daquele dia ela nunca mais foi vista e o caso nunca foi encerrado.

Amizade proibida

Há algum tempo, nascera uma menina que recebeu o nome de Liz, ela vivia com sua mãe e seu irmão cinco anos mais velho. Apesar de seu pai ter abandonado a família, sua condição financeira era estável.

Quinze anos depois, como seu irmão havia ido morar sozinho, Liz estava se sentindo sozinha, sua mãe trabalhava muito e ela não tinha com quem conversar. Para sua sorte, uma casa que estava à venda e que ficava no final de sua rua foi comprada por um casal muito bondoso e eles tinham uma filha da mesma idade de Liz, o nome dela era Sâmya.

As duas meninas se deram muito bem e, em poucos dias, já eram melhores amigas. Passavam a maior parte do tempo juntas e não se imaginavam mais uma longe da outra. Elas compartilhavam segredos, medos e tinham momentos muito felizes quando se encontravam.

Nas poucas horas em que a mãe de Liz estava em casa, apesar de ver como a filha estava cada vez melhor em relação ao abandono do pai, não aceitava de maneira alguma a amizade que a filha criou com Sâmya. Ela achava que a menina era uma má influência para sua filha. E, como não conseguia superar que o marido deixara ela sozinha para criar os filhos, não aceitava que a filha estivesse seguindo em frente.

Então, mais um dia normal naquela cidade se passava, o que ninguém esperava era que mais tarde aconteceria uma tragédia.

Quando chegara a noite, alguns moradores ouviram barulhos estranhos, mas não tomaram nenhuma atitude, pois não sabiam o que de fato estava acontecendo. E, na manhã seguinte, Sâmya e Liz foram encontradas mortas atrás de uma casa abandonada. Todos ficaram aparvorados e não tinham noção de qual teria sido o motivo de um crime tão cruel.

Logo, a polícia chegou ao local, foram até a casa de Sâmya para falar com os pais dela, os dois estavam desolados e extremamente tristes com a perda da filha, mal conseguiram falar com os policiais. Quando foram até a casa de Liz, não encontraram sua mãe, até a procuraram por algum tempo, mas depois daquele dia ela nunca mais foi vista e o caso nunca foi encerrado.

ALUNO D:

Felipe e Laís eram dois adolescentes que se amavam, só que os pais não gostavam do relacionamento de primos que mantinham. Uma das mães falou que o filho(a) ia nascer deficiente e com problemas psicológicos, os dois não ligaram para o que a mãe falou e eles fizeram a sacanagem e, meses depois, a criança nasceu toda deformada, bem no dia 13, uma sexta-feira.

Dias depois, a criança cresceu e apenas com dois anos já estava do tamanho de uma criança de dez anos com o rosto todo deformado e a coincidência é que o nome dele é Jazon e, com dezessete anos, começou a matar todo mundo, até as mães e os pais de adolescentes.

Após o massacre, o Jazon tentou matar os pais, mas fracassou, por causa de um filho secreto dos primos, chamado Baldur. Baldur é um semideus que é imortal, que deu uma voadora na cara de Jazon e salvou o casal proibido de primos, mas isso foi por pouco tempo. Até Baldur e Jazon se juntarem para acabar com o mundo. Os primos viram que era verdade que as mães falaram que isso resultaria em uma tragédia.

E isso não passou de um simples pesadelo que aconteceu com os dois ao mesmo tempo e, quando saíram, a cidade estava mais ou menos destruída como no pesadelo.

Felipe e Laís eram dois adolescentes que se amavam só que os pais não gostaram do relacionamento de primos que mantinham. Uma das mães falou que o filho(a) ia nascer deficiente e com problemas psicológicos, os dois não ligaram para que a mãe falou e eles fizeram o sacanagem e, meses depois, a criança nasceu toda deformada bem no dia 13, uma sexta-feira.

Dias depois, a criança cresceu e apenas com dois anos já tava no tamanho de uma criança de dez anos com a cara toda deformada e a coincidência que o nome dele é Jazon e ele com dezessete anos começou a matar todo mundo até os mães e os pais dos adolescentes.

Após o massacre, o Jazon tentou matar os pais, mas fracassou, pois um filho secreto dos primos chamado Baldur. Baldur é um semi Deus que é imortal que deu uma voadora na cara de Jazon e salvou o casal. Depois de primos, mais isso foi por pouco tempo até Baldur e Jazon se juntaram para acabar com o mundo. Os primos viram que era verdade que as mães falaram que ia dar tragédia.

E isso não passou de um simples pesadelo que aconteceu com os dois ao mesmo tempo e quando saíram, a cidade estava mais ou menos destruída como no pesadelo.

ALUNO E:

Amor inesperado

Marcos é um adolescente que estava indo à casa de sua namorada Karine, que estava doente. Chegando lá, percebeu que ela estava desmaiada no chão. Logo, levantou-a e percebeu que não era sua namorada, mas sim, uma boneca de pano antiga.

Marcos começou a ficar preocupado pensando em milhares de coisas que poderiam ter acontecido com sua namorada, pensou que ela poderia ter sido sequestrada, morta, estuprada...

Ele começou a procurá-la na casa, a cada porta aberta seu coração disparava. Quando ele acabou de observar todos os cômodos da casa, escutou um barulho na sala de estar. Marcos pegou um pedaço de madeira que estava jogado no chão, e foi agachado até a sala, preparado para bater em que fosse.

De repente, viu uma sombra alta vestindo um terno. Era João, seu sogro, pai de Karine. João logo perguntou:

- O que está fazendo aqui?

Marcos logo respondeu:

- Procurando Karine.

Os dois começam a procurar Karine no porão escuro, e lá estava ela, acorrentada nos pés e nas mãos, com um lenço tampando sua boca. Quando Marcos correu para ajudá-la, João jogou uma garrafa na direção de Marcos, que logo desviou, pulando em cima dele.

Com o pedaço de madeira, ele bateu na cabeça de seu sogro e fez com que ele desmaiasse. Marcos teve pouco tempo para soltar Karine e sair o mais rápido da casa. Imediatamente chamou a polícia e João foi preso.

Amor inesperado

Marcos é um adolescente que estava indo à casa de sua namorada Karine, que estava doente. Chegando lá, percebeu que ela estava dormindo no chão. Logo, levantou-a e percebeu que não era sua namorada, mas sim, uma bonecа de pano antiga.

Marcos começou a ficar preocupado pensando em milhares de coisas que poderiam ter acontecido com sua namorada, pensou que ela poderia ter sido sequestrada, morta, estuprada...

Ele começou a procurá-la na casa, a cada porta aberta seu coração disparava. Quando ele acabou de observar todos os cômodos da casa, ouviu um barulho na sala de estar. Marcos pegou um pedaço de madeira que estava jogado no chão, e foi agachado até a sala, preparado para lutar com quem fosse.

De repente, viu uma sombra alta vestindo um turno. Era João, seu sogro, pai de Karine. João logo perguntou:

— O que está fazendo aqui?

Marcos logo respondeu:

— Procurando Karine.

Os dois começaram a procurar Karine no porão escuro, e lá estava ela, ensanguentada nos pés e nas mãos, com um lençol tampando sua boca. Quando Marcos correu para ajudá-la, João jogou uma garrafa na direção de Marcos, que logo desviou, caindo em cima dele.

Com o pedaço de madeira, ele bateu na cabeça de seu sogro e fugiu com que ele desmaiasse.

Marcos teve pouco tempo para soltar Karine e saiu o mais rápido da casa. Imediatamente chamou a polícia e João foi preso.

ALUNO F:

Madalena e eu

Morávamos na França, mais especificadamente em Paris . Era o nosso lugar favorito no mundo. Vivíamos em meio a uma sociedade sem valores pessoas, o único valor que realmente importava era o da conta bancária. Madalena e eu éramos irmãos inseparáveis, porém, nunca fomos privilegiados, nossa mãe era alcoólatra e nosso pai havia sumido quando tínhamos apenas dois anos.

12 de janeiro de 1982, era o dia em que tudo mudaria. Fomos convidados para o evento de uma maison francesa. Antes de irmos ao coquetel havíamos ido ao cinema assistir ao nosso filme favorito: Ascensour pour l'échefaud. Madalena foi ao banheiro, disse que voltaria em instantes. Haviam se passado sete minutos até que, de repente, a cidade encontrava-se em um breu total.

Saí correndo do cinema para procurar Madalena, eu gritava o seu nome pela cidade e suplicava ao universo para que ela voltasse. O único jeito de eu conseguir visualizar algo era com uma lanterna minúscula que eu carregava comigo em todos os lugares para onde eu ia.

Já havia se passado uma hora, a luz já havia voltado, mas Madalena ainda não havia dado nenhum sinal. Fui até a polícia, mas somente era possível iniciar as buscas depois de vinte e quatro horas.

Fui para o norte e me deparei com uma linda mulher usando um lindo vestido vermelho. Estava na margem do Rio Senna. Essa mulher era minha mãe, lá ela se desprendeu de todas as mágoas do passado. Vi ela se jogando dentro de um dos maiores rios da Europa.

À caminho do corpo de bombeiros, recebi uma ligação com uma voz familiar, a mesma falava para eu ir ao coquetel se eu quisesse encontrar a minha irmã. Fui imediatamente para lá, meus batimentos estavam acelerados. Quando cheguei ao local, vi que todos os convidados da festa estavam mortos, lá havia mais de cento cinquenta corpos. Estava indo embora procurar ajuda, quando, em instantes eu não vi mais nada. Colocaram um saco na minha cabeça e me levaram para um simples hotel de esquina. Chegando lá, vi duas pessoas, uma mulher e um homem. Era Madalena e meu pai, que havia desaparecido há mais de dezoito anos. Os dois estavam tendo um caso de amor, já estavam casados. Fui imediatamente dar um abraço neles, mas quando tentei me aproximar, Madalena sacou um revólver do bolso e atirou no meio da minha cabeça.

Alguns anos depois, Madalena matou o meu pai e pegou toda a sua herança, já que ele havia se tornado o dono de uma grande transportadora.

Hoje, meu pai, minha mãe e eu vivemos em um lugar distante de Paris, nem céu, nem inferno, apenas um lugar onde temos o controle sobre o mundo. Em breve minha irmã virá morar com a gente e todos se vingarão dela.

Madalena e eu.

Morávamos na França, mais especificadamente em Paris. Era o nosso lugar favorito no mundo. Vivíamos em meio a uma sociedade sem valores pessoais, o único valor que realmente importava era o da conta bancaria. Madalena e eu éramos irmãos inseparáveis, porém, nunca fomos privilegiados, nossa mãe era alcoólatra e nosso pai havia sumido quando tínhamos apenas dois anos.

12 de janeiro de 1982, era o dia em que tudo mudaria. Fomos convidados para o evento de uma maison francesa. Antes de irmos ao coquetel, havíamos ido ao cinema assistir ao nosso filme favorito: Ascensour pour l'échefaud. Madalena foi ao banheiro, disse que voltaria em instantes. Haviam se passado sete minutos até que, de repente, a cidade encontrava-se em um breu total.

Saí correndo do cinema para procurar Madalena, eu gritava seu nome pela cidade e suplicava ao universo para que ela voltasse. O único jeito de eu conseguir visualizar algo era com uma lanterna minúscula que eu carregava comigo em todos os lugares para onde eu ia.

Já havia se passado uma hora, a luz já havia voltado, mas Madalena ainda não havia dado nenhum sinal. Fui até a polícia, mas somente era possível iniciar as buscas depois de vinte e quatro horas.

Fui para o norte, e me deparei com uma linda mulher usando um lindo vestido vermelho. Estava na margem do Rio Senna. Esta mulher era minha mãe, lá, ela se desprendeu de todas as mágoas do passado. Vi ela se jogando dentro de um dos maiores rios da Europa.

A caminho do corpo de bombeiros, recebi uma ligação com uma voz familiar, a mesma falava para mim ir ao coquetel se eu quisesse encontrar a minha

irmã. Fui imediatamente ao coquetel, meus batimentos estavam acelerados. Todos os convidados do coquetel estavam mortos, lá haviam mais de cento e cinquenta corpos. Estava indo embora, quando não vi mais nada. Colocaram um saco na minha cabeça, e me levaram para um dos hotéis mais prestigiados de Paris. Chegando lá, vi duas pessoas, uma mulher e um homem. Era Madalena e meu pai, que havia desaparecido há mais de dezoito anos. Os dois estavam tendo um caso de amor, já estavam casados. Fui imediatamente dar um abraço neles, mas quando tentei me aproximar, Madalena sacou um revolver do bolso e atirou no meio da minha cabeça. Alguns anos depois, Madalena matou meu pai e pegou toda a sua herança.

Hoje, eu, meu pai, e minha mãe vivemos em um lugar distante de Paris, nem céu, nem inferno, apenas um lugar onde temos o controle do mundo. Em breve minha irmã virá morar com a gente e todos se vingarão dela.

ALUNO G:

O kit de musculação

Nicolau era um menino de 15 anos que morava com seu tio milionário chamado Douglas, que adorava fazer musculação. Por esse motivo, quando Nicolau fez aniversário, seu tio presenteou-o com um kit de musculação que prometia ter um modo incrível e era o melhor do mercado, o que havia deixado Nicolau muito feliz na época, já que sonhava em ser musculoso como seu tio.

Quando o kit chegou em sua casa, Nicolau foi logo correr para chamar seu amigo Joéliton, que estava no mercado comprando baterias para o kit de musculação. Os dois chegaram em casa e resolveram abrir o produto que tinha acabado de chegar, porém, escutaram um barulho estranho vindo da cozinha e foram investigar. Chegando lá, descobriram que havia muito sangue no chão e perceberam que o sangue vinha do tio de Nicolau, que estava pálido, deitado no chão e morto.

Então, a partir daquele momento, foram pesquisar sobre a empresa e o revolucionário kit de musculação. Depois de alguns instantes, Joéliton e Nicolau descobriram que, na verdade, a empresa, chamada "Live Fit", escondia um mal profundo. Se você invertesse o nome seria "Evil Fit", ou Fit do Mal, em português. Aprofundando-se ainda mais na pesquisa, perceberam que a empresa era da antiga União Soviética, e que foi criada para inspecionar os americanos.

Resolveram partir para a vingança da morte do tio de Nicolau, indo atrás da instalação da empresa, levando armamento pesado. A sede ficava no meio de uma cidade abandonada, e, quando chegaram lá, sentiram muito medo e desconforto. Entrando na instalação, ouviram o mesmo barulho que haviam escutado na casa de Douglas. Sabiam que não estavam sozinhos.

De repente, encontraram alguém, era o chefe da empresa! Imediatamente apontaram suas armas e atiraram, explodindo o crânio do CEO da "Live Fit". Foram verificar e descobriram que o homem, na verdade, era o tio de Nicolau! Ele havia forjado sua morte e queria acabar com o sobrinho, já que pretendia dar sua herança para a amante, e não para o menino.

Nicolau e Joéliton conseguiram desmascarar o vilão e ficaram muito ricos com o dinheiro de Douglas, comprando tudo o que queriam, e, no final, adquiriram um kit de musculação de verdade!

O Kit de Musculação

Nicolau era um menino de 15 anos que morava com seu tio bilionário, chamado Douglas, que adorava fazer musculação. Por este motivo, quando Nicolau fez aniversário, seu tio o presenteou - o com um kit de musculação que prometia ter um modo incrível e que era o melhor do mercado, o que havia deixado Nicolau muito feliz na época, já que sonhava em ser musculoso como seu tio.

Quando o kit chegou em sua casa, Nicolau foi logo correndo para chamar seu amigo Jáilton, que estava no mercado comprando baterias para o kit de musculação. Os dois chegaram em casa e resolveram abrir o produto que tinha acabado de chegar, porém, escutaram um barulho estranho vindo do sótão e foram investigar. Chegando lá, descobriram que havia muito sangue no chão e perceberam que o sangue vinha do tio de Nicolau, que estava pálido, deitado no chão e morto.

Então, a partir daquele momento, foram pesquisar sobre a empresa e o revolucionário kit de musculação. Depois de alguns instantes, Jáilton e Nicolau descobriram que, na verdade, a empresa, chamada "Line Fit", escondia um mal profundo. Se você inverter o nome, seria "Evil Fit", ou Fit do Mal, em português. Aprofundando-se ainda mais na pesquisa, perceberam que a empresa era do antigo União Soviética, o que foi criado para imperiar os americanos.

Resolveram partir para a vingança da morte do tio de Nicolau, indo atrás da instalação da empresa, levando o momento pesado. A rede ficava no meio de uma cidade abandonada, e, quando chegaram lá, sentiram

muito medo e desconforto. Entrando na instalação, ouviram o mesmo barulho que haviam escutado na casa de Douglas. Sabiam que não estavam sozinhos.

De repente, encontraram alguém, era o chefe da empresa! Imediatamente apontaram suas armas e atiraram, explodindo o crânio do CEO da "Live Eit". Foram verificar e descobriram que o homem, na verdade, era o tio de Nicolau! Ele havia forjado sua morte e queria acabar com o sobrinho, já que pretendia dar sua herança para a amante, e não para o menino.

Nicolau e Joélitos conseguiram desmascarar o vilão, e, ficaram muito ricos com o dinheiro de Douglas, comprando tudo o que queriam, e, no final, finalmente adquiriram um kit de musculação de verdade!

ALUNO H:

A escolha

Em uma pequena cidade costeira, havia um homem chamado Travis Parker, ele tinha uma vida confortável, um bom emprego, amigos legais e uma casa. Ele buscava diariamente viver plenamente e acreditava que um relacionamento sério limitaria o seu estilo de vida. Isso até que Gabby Holand muda-se para a casa ao lado da sua. A moça o instiga logo de cara e faz com que os dois se entreguem a uma relação que nenhum deles esperava.

Após cinco anos juntos, o casal casou-se e mudou-se para uma casa em Westworld, um lugar onde era tudo lindo e mágico.

Depois de um ano morando juntos, o casal resolve jantar em um lugar especial.

Gabby havia chegado cedo e Travis ainda estava na clínica veterinária cuidando do último cliente, mas quando ele estava fechando a clínica, apareceu uma mulher pedindo socorro pelo seu gatinho, que estava horrivelmente machucado, e Travis não podia dizer não àquela moça. Então, ele acolheu-a e ao gato e cuidou deles, mas enquanto isso, Gabby estava no restaurante esperando por Travis. Já fazia uma hora que ela estava esperando, Gabby não aguentou mais, pediu a conta e foi embora, chorando e muito triste.

Ela entrou no carro e acelerou com força, a pista estava molhada e escorregadia por causa da chuva. Ela começou a derrapar de um lado para o outro, não tinha o controle do carro, até que as luzes de um outro carro, que veio em sua direção, cegaram seus olhos e ela bateu fortemente o carro, capotou e girou rua abaixo até que o carro parou, batendo novamente em uma árvore. Gabby entrou em coma. E Travis ainda não sabendo o que estava por vir.

No caminho ao restaurante, de longe viu um tumulto que se dava por causa do acidente de trânsito. Ao se aproximar, seu coração parou de bater por um pequeno instante, ao ver a sua amada esposa, deitada em uma maca e entrando em uma ambulância.

Passaram-se sessenta dias depois e Gabby ainda estava em coma. Travis havia feito uma homenagem a ela, construiu um tipo de pergolado. Nele havia alguns pertences dela e um deles era um mobile de conchas feito por Gabby.

Travis estava ali no pergolado, que ele chamou de "Lugar da Gabby", olhando a vista do mar, pensando no que iria fazer, ele visitava-a dia e noite, passava várias

horas e noites ao seu lado, mas um dia ele teria que tomar uma decisão, pois os médicos deram um prazo para ele de sessenta e cinco dias, a escolha era sobre quando iria desligar os aparelhos. Ele tentava criar coragem para assinar os documentos. Ele não tinha coragem, mas no 64° dia em que sua esposa estava em coma, Travis estava debaixo do pergolado com papel e caneta na mão para assinar os documentos e, de repente, o mobile de conchas começou a balançar e a fazer muito barulho, mas não havia vento algum e, desde aquele momento, ele soube que sua amada esposa havia acordado. Aquilo ele sentiu como se fosse um sinal dela para ele dizendo que ela estava pronta para revê-lo.

Travis foi correndo para o hospital e, quando chegou lá e, viu a sua amada sentada na cama acordada e ele chorou de alegria.

Gabby, depois de vários exames e acompanhamento médico, foi para casa.

Então, Travis e Gabby podiam finalmente ter seu reencontro.

A escolha

Em um belo dia, havia um homem chamado Travis Parker. Ele tinha uma vida confortável, um bom emprego, amigos legais e uma casa em uma pequena cidade costeira. Ele buscava diariamente viver plenamente e acreditava que um relacionamento sério limitaria o seu estilo de vida. Isso até que Gabby Holand mudou-se para a casa ao lado da sua. A moça o intriga logo de cara e faz com que os dois se entreguem a uma relação que nenhum deles esperava.

Após cinco anos juntos o casal casou-se e mudou-se para uma casa em Westworld, um lugar onde era tudo lindo e mágico.

Depois de um ano morando juntos, o casal resolve jantar em um lugar especial.

Gabby havia chegado cedo e Travis ainda estava na veterinária cuidando do último cliente, mas quando ele estava fechando a Clínica, apareceu uma mulher pedindo socorro pelo seu gatinho, que estava horrivelmente machucado, e Travis não podia dizer não àquela moça. Então ele acolheu-a e ao gato e cuidou deles, mas enquanto isso, Gabby estava no restaurante esperando por Travis. Já fazia uma hora que ela estava esperando, Gabby não aguentou mais pediu a conta e foi embora, chorando e muito triste. Ela entrou e acelerou com força, a pista estava molhada e escorregadia por causa da chuva.

Ela começou a derrapar de um lado para o outro; não tinha o controle do carro, até que as luzes de um outro carro que vinha em sua direção cegaram seus olhos e bateu fortemente o carro, ela capotou e girou na areia, até que o carro parou batendo novamente

em uma árvore. Gabby entrou em coma. Travis ainda não sabendo o que estava por vir.

No caminho ao restaurante, de longe viu um tumulto que se dava por causa do acidente de trânsito, ao se aproximar, seu coração parou de bater por um pequeno instante, ao ver a sua amada esposa, deitada em uma maca e entrando em uma ambulância. Passaram-se sessenta dias depois e Gabby ainda estava em coma.

Travis havia feito uma homenagem à ela, construiu um tipo de pergolado. Nele havia alguns pertences dela e um deles era um mobile de conchas feito por Gabby.

Travis estava ali no pergolado, onde ele chamou de "Lugar da Gabby", olhando à vista do mar pensando no que iria fazer, ele visitava-a dia e noite, passava várias noites ao seu lado, mas um dia ele teria que tomar uma decisão, pois os médicos deram um prazo a ele de sessenta e cinco dias, a escolha era sobre quando iria desligar os aparelhos. Ele tentava criar coragem para assinar os documentos. E ele não tinha coragem, mas no 64º dia um que sua esposa estava em coma, Travis estava debaixo do pergolado com papel e caneta na mão para assinar os documentos, mas derrepente o mobile de conchas começou a balançar e a fazer muito barulho, mas não havia vento algum e, desde aquele momento, ele soube que sua amada esposa havia acordado. Aquilo ele sentiu como se fosse um sinal dela para ele dizendo que ela estava pronto para rever-lo.

Travis foi correndo para o hospital e, quando chegou lá e, viu a sua amada sentada na cama acordada e ele chorou de alegria.

Gabby, depois de vários exames e acompanhamento médico, foi para casa.

Então, Travis e Gabby podiam finalmente ter seu reencontro.

ANEXO C – AVALIAÇÃO SOBRE A APLICAÇÃO DO ROTEIRO

ALUNO A:

Avaliação individual sobre a aplicação do roteiro de leitura:

1) Você gostou de ler o conto "O gato preto"? Por quê?

Sim. Porque era uma nova história, e textos neste sentido de suspense, terror que eu gosto bastante.

2) O que mais lhe chamou a atenção na narrativa?

Que ele matava o gato e a mulher, depois escondia tudo no porão. E não ia se entregar para a polícia.

3) Qual atividade você mais gostou de fazer? Por quê?

Procurar sobre o ser mitológico, pois aprendi novas teorias e como possui diferentes histórias sobre o ser.

4) Você tem interesse em ler mais textos da literatura fantástica? Se sim, explique o motivo.

Sim. Pois é um assunto que eu gosto muito e queria ler mais textos.

ALUNO B:

Avaliação individual sobre a aplicação do roteiro de leitura:

1) Você gostou de ler o conto "O gato preto"? Por quê?

Não muito, achei a história meio triste

2) O que mais lhe chamou a atenção na narrativa?

Os acidentes que aconteceram

3) Qual atividade você mais gostou de fazer? Por quê?

Tirar partes do texto e fazer os desenhos do gato

4) Você tem interesse em ler mais textos da literatura fantástica? Se sim, explique o motivo.

Sim, pois gosto de livros de suspense e mistério

ALUNO C:

Avaliação individual sobre a aplicação do roteiro de leitura:

1) Você gostou de ler o conto "O gato preto"? Por quê?

Sim pois me interesso por contos de terror e que envolvam mistério. E como ainda não conhecia "O gato preto", foi bom conhecer algo novo.

2) O que mais lhe chamou a atenção na narrativa?

O que mais me chamou atenção foi a crueldade do homem que matou a sua mulher e o gato.

3) Qual atividade você mais gostou de fazer? Por quê?

A atividade de escrita de um conto em literatura fantástica, pois instiga a criatividade e a imaginação e também gostei porque adoro escrever.

4) Você tem interesse em ler mais textos da literatura fantástica? Se sim, explique o motivo.

Sim pois ela muitas vezes trata de algo não real, envolve mistério e permite ao leitor fugir um pouco do comum em seu dia a dia.

ALUNO D:

Avaliação individual sobre a aplicação do roteiro de leitura:

1) Você gostou de ler o conto "O gato preto"? Por quê?

Mais ou menos, porque eu não gostei tanto da história.

2) O que mais lhe chamou a atenção na narrativa?

Como ele arrancou o olho da gata.

3) Qual atividade você mais gostou de fazer? Por quê?

A de desenhar o gato.

4) Você tem interesse em ler mais textos da literatura fantástica? Se sim, explique o motivo.

Não.

ALUNO E:

Avaliação individual sobre a aplicação do roteiro de leitura:

1) Você gostou de ler o conto "O gato preto"? Por quê?

Sim, pois é uma clima de suspense, e isso é o meu gênero de texto favorito.

2) O que mais lhe chamou a atenção na narrativa?

Matava o gato e a esposa, e as encomendas na parede.

3) Qual atividade você mais gostou de fazer? Por quê?

Procurar ver (digo) saber o ser mitológico, pois aprendi mesmo teorias e como possui diferentes histórias sobre o ser

4) Você tem interesse em ler mais textos da literatura fantástica? Se sim, explique o motivo.

Sim! Pois é um conteúdo que gosto de ler,

ALUNO F:

Avaliação individual sobre a aplicação do roteiro de leitura:

1) Você gostou de ler o conto "O gato preto"? Por quê?

Eu gostei. Achei que a história seguiria um rumo diferente. Mas, achei o final muito impressionante.

2) O que mais lhe chamou a atenção na narrativa?

* A morte da mulher
* A contextualização do Gato Preto na história
* Empoderamento da mulher.

3) Qual atividade você mais gostou de fazer? Por quê?

* Desenhar os dois gatos que aparecem na história, e apresentar as suas respectivas diferenças.

4) Você tem interesse em ler mais textos da literatura fantástica? Se sim, explique o motivo.

Sim, pois elas nos causam situações que não são comuns na nossa vida. Nos tiram da vida real e ajudam na criatividade

ALUNO G:

Avaliação individual sobre a aplicação do roteiro de leitura:

1) Você gostou de ler o conto "O gato preto"? Por quê?

Sim, pois é um legal e cheio de surpresa e mistério, que deixam o leitor entretido o tempo inteiro

2) O que mais lhe chamou a atenção na narrativa?

O fato de o personagem ser completamente louco e como ele bebia aquilo tudo normal

3) Qual atividade você mais gostou de fazer? Por quê?

A que precisamos procurar sobre plutão. Gostei por ser as mitologias muito legais.

4) Você tem interesse em ler mais textos da literatura fantástica? Se sim, explique o motivo.

Sim, pois ela entreti o leitor e faz com que ele não pare de ler, querendo descobrir os mistérios.

ALUNO H:

Avaliação individual sobre a aplicação do roteiro de leitura:

1) Você gostou de ler o conto "O gato preto"? Por quê?

Sim, porque tanto na explicação e nas atividades que fizemos depois como o conto, aprendemos bastante, mas o conto em si não gosto muito

2) O que mais lhe chamou a atenção na narrativa?

O fato do personagem ser absurdamente louco ao ponto de matar a própria esposa

3) Qual atividade você mais gostou de fazer? Por quê?

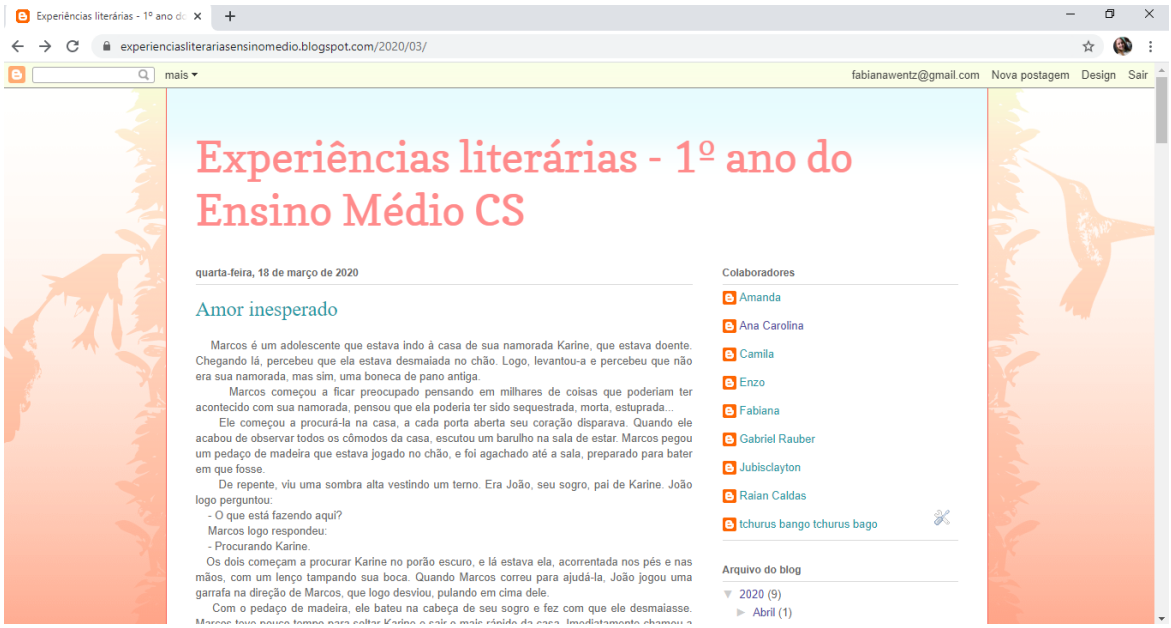
Sobre a mitologia. Foi a que mais gostei.

4) Você tem interesse em ler mais textos da literatura fantástica? Se sim, explique o motivo.

Não.

ANEXO D – BLOG EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS 1ª SÉRIE E.M.

Figura 1



Fonte: ***Blog Experiências Literárias***