

A NARRATIVA FANTÁSTICA EM SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DO INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO EM UMA PESQUISA DE CARÁTER INTERVENTIVO NO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Érika Kelmer MATHIAS¹
Laio Henrique de OLIVEIRA²

RESUMO: Este artigo – resultado de uma análise diagnóstica inicial em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental – tem por objetivo refletir sobre a importância do instrumento diagnóstico em um projeto de pesquisa de caráter interventivo na área de Ensino de Literatura. A tônica está em pontuar a relevância dessa etapa não somente para confirmar nossa percepção inicial de que os alunos não tinham repertório literário suficiente para interagir de modo satisfatório com narrativas de literatura fantástica, como também para nortear os aspectos centrais que devem orientar a estruturação da pesquisa interventiva a ser realizada no intuito de ampliar o repertório desses alunos, promovendo o letramento literário. Para tal, além dos conceitos de literatura fantástica (TODOROV, 2008), letramento literário (COSSON e PAULINO, 2009) e repertório literário (ISER, 1979, 1996), operamos também com a concepção de reconhecimento (TRIPP, 2005) enquanto uma das fases de pesquisas qualitativas de caráter interventivo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura. Gênero fantástico. Instrumento diagnóstico.

THE FANTASTIC NARRATIVE IN A LITERATURE CLASS: THE IMPORTANCE OF THE DIAGNOSTIC INSTRUMENT IN AN INTERVENTIVE RESEARCH IN THE SEVENTH GRADE

ABSTRACT: This paper is the result of an initial diagnostic analysis carried out in a seventh grade class and its purpose is to reflect on the importance of the diagnostic instrument in an interventional research in Literature Teaching. The focus is on the relevance of this research stage in order to confirm our initial perception – that the students did not have enough literary repertoire to interact with fantastic narratives – and to guide the aspects that should structure the next research stage. We should bear in mind that this stage aims to expand their literary repertoire and to promote literary

1 Doutora em Letras – Programa de Estudos Literários – pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora/C.A, João XXIII e ProfLetras. Endereço eletrônico: <erika.kelmer@terra.com.br>.

2 Mestrando em Letras – Programa de Mestrado Profissional em Letras – pela Universidade Federal de Juiz de Fora/ProfLetras/UFJF. Endereço eletrônico: <laioletras@gmail.com>.



literacy. In order to achieve this purpose, we deal with the concepts of fantastic (TODOROV, 2008), literary literacy (COSSON and PAULINO, 2009), literary repertoire (ISER, 1979 e 1996) and also with the concept of recognition (TRIPP, 2005) as one of the qualitative research phases of interventional characteristics .

KEYWORDS: Literature Teaching. Fantastic literary genre. Diagnostic instrument.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a importância do instrumento diagnóstico em um projeto de pesquisa de caráter interventivo na área de Ensino, mais especificamente do Ensino de Literatura, não somente para confirmar uma percepção inicial – de que os alunos não tinham repertório literário suficiente para interagir de modo satisfatório com narrativas de literatura fantástica –, como também para nortear os aspectos centrais que devem orientar a estruturação da pesquisa interventiva a ser realizada no intuito de ampliar o repertório desses alunos, promovendo o letramento literário.

Trata-se de um diagnóstico realizado em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em uma cidade no interior de Minas Gerais. A pesquisa se situa no âmbito de um programa de mestrado profissional em Letras (ProfLetras) de uma universidade pública federal.

Partimos de uma percepção inicial de que os alunos, apesar de serem ávidos consumidores de narrativas de terror, sobretudo no meio audiovisual com séries e filmes, apresentam grandes dificuldades de interação quando se deparam com narrativas dessa natureza que se aproximam do gênero fantástico. De modo geral, os alunos tendem a tomar esses textos como incompreensíveis, classificando-os como “difíceis demais”, “sem sentido”, “loucos” e, conseqüentemente, abandonando sua leitura.

Nosso propósito inicial de pesquisa foi, então, confirmar, de modo empírico, se essa impressão procedia e tentar entender seu porquê, ou seja, tentar mapear os aspectos narrativos que ativam a experiência de incompreensão e dificuldade dos alunos para, a partir

daí, concebermos uma atividade interventiva nesse sentido e, futuramente, avaliarmos em que aspectos tal intervenção foi capaz de alterar o cenário inicialmente observado.

De acordo com Tripp (2005, p. 446), pesquisas que implicam relação recíproca entre prática e investigação dessa prática, as quais ele nomeia, de modo genérico, investigação-ação, implicam um processo cíclico “[...] no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Desse modo, “[...] planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (TRIPP, 2005, p. 446). Dentre os vários tipos de pesquisas dessa natureza elencados por ele, um é a pesquisa-ação, que tem como uma das fases o que ele chama de reconhecimento, explicado como “[...] uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa.” (TRIPP, 2005, p. 453).

Nesse sentido, podemos entender que as ações que perpassaram a elaboração de um instrumento que nos permitiu confirmar e ampliar nossa percepção inicial do cenário investigado fazem parte dessa fase. Em nosso caso, a elaboração do instrumento diagnóstico, que nos possibilitou mapear o processo de interação dos alunos com uma narrativa do gênero fantástico, implicou as seguintes ações iniciais: seleção do texto a ser utilizado; elaboração de uma atividade de leitura que possibilitasse as observações necessárias e aplicação dessa atividade, possibilitando, efetivamente, a coleta dos dados. Após essa coleta, passamos para as ações de análise desses dados e, conseqüentemente, avaliação da eficácia ou não do instrumento ora elaborado.

Neste artigo, apresentamos os passos dessas ações, articulando-os com aspectos teóricos e metodológicos que nortearam nossas escolhas, com o intuito de contribuir para as reflexões sobre a importância do processo de elaboração de instrumentos diagnósticos para a realização de pesquisas dessa natureza. O artigo se estrutura em três seções. Na primeira,

apresentamos não só a narrativa que compõe o instrumento, como também os critérios e procedimentos que implicaram sua escolha. Na segunda, expomos as estratégias agenciadas no processo de elaboração do instrumento propriamente dito, assim como seu modo de aplicação e os procedimentos adotados para coletarmos os dados. Na terceira seção, apresentamos os resultados da análise realizada e suas implicações para a continuidade da pesquisa em desenvolvimento.

A SELEÇÃO DA NARRATIVA

Nossas duas primeiras tomadas de decisão foram a narrativa ser do universo audiovisual – visto a grande familiaridade dos alunos com o meio – e a narrativa ser breve, de modo a não precisarmos de muitas aulas para aplicação do instrumento.

A partir dessas decisões, realizamos uma pesquisa em *sites* de festivais, de produtores e de fãs de curta-metragem e de animações, assim como em *sites* e blogs de fãs de literatura de terror. Nossa busca era, portanto, por indicações e/ou referências de narrativas audiovisuais breves de terror fantástico.

Após um mês de intensa pesquisa, fizemos uma primeira seleção de aproximadamente 20 curtas. Passamos, então, a trabalhar com esse recorte a fim de escolhermos aquele que melhor se adequasse ao nosso propósito, levando em conta, inclusive, a faixa etária dos alunos e o fato de o filme vir a ser veiculado no espaço da sala de aula.

Escolhemos o curta-metragem *Tuck me in*, do diretor Ignacio Rodó e de autoria de Juan J. Ruiz. O curta tem duração de um minuto e apresenta o seguinte roteiro³: um homem, que entendemos ser o pai do personagem principal, Alex, vai ao quarto do filho para lhe desejar boa noite. Ao abrir a porta do quarto, vê Alex, um menino entre 5 e 7 anos de idade,

3 Sugerimos assistir ao curta antes de seguir com a leitura. Para tal, basta acessá-lo em um dos endereços abaixo:
a. sem legenda: <https://vimeo.com/97259197>

b. com legenda em português: <https://www.youtube.com/watch?v=NoLrgU82HAs>

já deitado na cama, com as luzes acesas. O pai deseja boa noite ao menino e apaga a luz principal. O menino lhe pede para cobri-lo. No momento em que o pai se prepara para sair do quarto, o filho lhe diz que ele se esqueceu de olhar debaixo da cama, ao que o pai concorda. Quando o pai se abaixa para olhar, vê um outro menino deitado embaixo da cama, idêntico a Alex, usando um pijama idêntico e com uma expressão também idêntica à do primeiro menino. Nesse momento, este menino embaixo da cama, também com voz idêntica à do outro, diz ao pai que há alguém em sua cama. A partir de então, o pai, nitidamente aterrorizado, direciona novamente o olhar para a parte superior da cama e observa que o outro menino está lá, sorrindo para ele. O curta termina imediatamente após essa cena, sem perspectiva alguma de respostas sobre o fenômeno vivido.

Ao lermos o filme na chave da concepção de gêneros de Todorov (2008), fica evidente sua discussão sob a ótica da narrativa fantástica. Nessa concepção, Todorov abarca três gêneros, a saber: o estranho, o maravilhoso e o fantástico.

No gênero estranho, o evento narrado, por mais esquisito que seja, pode ser explicado na lógica das leis do mundo físico. No caso do curta em questão, várias poderiam ser as possibilidades explicativas: isso poderia ser um sonho; o pai poderia ser psicótico e “ver coisas”; ele poderia estar tendo um surto, etc.

No gênero maravilhoso, a explicação se faz por leis sobrenaturais, ou seja, abarca uma realidade em que leis avessas ao mundo físico podem interferir no curso deste mundo. No caso do curta, um dos meninos poderia ser uma entidade sobrenatural, por exemplo. Ou ainda, poderia haver um portal no quarto que permitisse ao menino acessar uma realidade paralela etc.

Nos dois casos, contudo, seria imprescindível a existência, *no texto*⁴, de elementos que permitissem a guinada de leitura e, assim, a certeza de em qual realidade a narrativa acontece. Por exemplo, no caso do gênero estranho, o pai (ou o menino) poderia acordar do sonho; ou alguém poderia entrar no quarto e não ver o segundo menino de modo a evidenciar que aquilo se passava somente no universo psíquico do pai. No caso do gênero maravilhoso, poderia aparecer alguma evidência do portal que conecta as duas realidades; ou a verdadeira natureza sobrenatural de um dos meninos ser revelada. Em qualquer um desses casos, as questões reflexivas de sentido não passariam por esse aspecto, pois, ao terminar a leitura, o leitor saberia em que tipo de mundo, ou seja, em que natureza de realidade, a narrativa aconteceu.

Já no gênero fantástico, nenhuma dessas duas possibilidades explicativas do evento consegue se sustentar plenamente. Esse gênero se caracteriza justamente por essa *hesitação*, que é “[...] a primeira condição do fantástico [...]” (TODOROV, 2008, p. 37). Diante da pergunta “o que é isso?/qual a explicação para isso?”, o leitor não consegue encontrar elementos no texto que lhe permitam optar por uma explicação de ordem natural nem de ordem sobrenatural. O leitor fica, portanto, sem a possibilidade de tomada de decisão quanto a isso e *essa* passa a ser uma das questões reflexivas centrais de sentido da narrativa.

Segundo Todorov, três são os modos pelos quais se inscreve essa hesitação no gênero fantástico: pelo aspecto verbal, pelo aspecto sintático-semântico e pela adoção dos modos e

4 Todorov desenvolve sua concepção em torno do texto literário, sem usar, portanto, exemplos de outras linguagens narrativas. Todavia, como o foco estruturante de sua teoria é a narrativa, é possível a transposição de seus exemplos para o universo cinematográfico, justamente pelo aspecto de intersecção entre literatura e cinema. Nesse sentido, ainda que o termo texto, leitor e leitura estejam presentes no artigo, é importante ter em mente que os estamos adotando em um sentido mais amplo, para além daquele vinculado estritamente à linguagem verbal escrita. Para quem desejar se aprofundar no tema, que não é objeto deste artigo, sugerimos, dentre a ampla literatura existente, a seguinte coletânea de ensaios: PELLEGRINI, Tânia, JOHNSON, Randal, XAVIER, Ismael, GUIMARÃES, Hélio e AGUIAR, Flávio. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Senac, Itaú Cultural, 2003.

níveis de leitura da obra, sendo que o primeiro e o terceiro são os que “[...] constituem verdadeiramente o gênero.” (TODOROV, 2008, p. 39).

O primeiro aspecto se articula em torno do “que se chama ‘visões’” no âmbito do texto, sendo o fantástico “[...] um caso particular da categoria mais geral da ‘visão ambígua.’” (TODOROV, 2008, p. 39). Um exemplo do que seria essa visão ambígua pode ser pontuado, no curta, na relação entre as seguintes falas: a do garoto em cima da cama – “você esqueceu de olhar embaixo da cama” – e a do menino embaixo da cama – “Papai, tem alguém na minha cama”. A construção “você esqueceu” indica que o pai, rotineiramente, examina embaixo da cama, ou seja, o menino enuncia de modo a evidenciar familiaridade e, portanto, pertencimento àquele lugar. Já na segunda, ao usar o pronome possessivo “minha”, o menino sob a cama também demonstra a mesma familiaridade e pertencimento ao lugar. Não se trata de pontuar sobre a hesitação central do filme, a saber, sobre a natureza do que está ocorrendo, mas uma hesitação secundária profundamente ligada a essa primeira: trata-se de dois meninos distintos – um filho verdadeiro e outro impostor – ou do mesmo menino manifesto duplamente?.

O segundo aspecto, sintático-semântico, implica a hesitação poder “[...] ser igualmente experimentada por uma personagem [...]”, de modo que unidades da narrativa, que “[...] poderiam se chamar ‘reações’, por oposição às ‘ações.’” (TODOROV, 2008, p. 39) se relacionem, engendrando a trama da história e, desse modo, evidenciando o tema central do gênero. No curta escolhido, vemos essa relação na reação do pai ao constatar a presença do menino embaixo da cama: a expressão em seu rosto é o elemento deslocador do fluxo da leitura. É essa expressão que instaura a hesitação enquanto “tema representado” na obra em questão. Nessa expressão do pai, todas as questões se colocam: “O que está acontecendo?”; “Eu estou sonhando ou delirando?”, “Isso está acontecendo?”. Nenhuma delas passíveis de

serem respondidas na narrativa, independente de quantas vezes a assistamos na busca de respostas. É essa *não resposta* que faz a hesitação se tornar o tema.

No que diz respeito ao terceiro aspecto, a adoção dos modos e níveis de leitura da obra, Todorov é firme ao enunciar que “[...] o fantástico implica portanto não apenas a existência de um acontecimento estranho, que provoca hesitação no leitor e no herói; mas também numa *maneira de ler*, que se pode por ora definir negativamente: não deve ser nem “poética”, nem “alegórica”.” (TODOROV, 2008, p.38. O grifo é nosso). Ou seja, quando o leitor finaliza ou interrompe o ato da leitura⁵ (ISER, 1996) e “[...] volta à sua prática própria[...]” (TODOROV, 2008, p. 37), no nível da interpretação do texto, o fantástico não fornece elementos textuais suficientes que permitam ao leitor acionar nem o alegórico nem o poético. O primeiro caso é quando a narrativa implica elementos sobrenaturais sem que o leitor interroge sobre sua natureza, “[...] sabendo perfeitamente que não deve tomá-los ao pé da letra.” (TODOROV, 2008, p. 38), como, por exemplo, em fábulas cujas falas dos animais só podem ser tomadas, interpretativamente, no sentido alegórico. O segundo se dá por conta do funcionamento semântico no espaço textual do poema, que não implica representatividade no âmbito de um discurso, mas sim, de associações imagético-verbais. Por exemplo, em um verso em que o eu poético enuncia estar “queimando” de amor, essa imagem, de modo algum, será tomada como um ser em chamas, nem mesmo dentro do universo significativo do poema; ela é imediatamente alçada à condição de imagem poética. No caso do curta, por exemplo, não há possibilidade discursiva para se interpretar algo alegórico na fala ou expressões dos meninos ou do pai, assim como não há espaço para associações imagético-poéticas. O leitor-espectador não consegue acionar esses modos de ler, permanecendo,

5 A questão do ato da leitura de que trata o teórico Wolfgang Iser em seu já clássico *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* versa justamente sobre questões que implicam e perpassam o leitor durante o *processo* de leitura de uma obra de ficção. Para quem desejar um texto mais pontual nesse sentido, sugerimos o capítulo “A interação do texto com o leitor”, na organização realizada por Luiz Costa Lima intitulada: *A literatura e o leitor*.



portanto, impossibilitado de significar o evento ocorrido na narrativa por esse viés, ainda que interpretativamente. Novamente, a ele, só cabe hesitar.

Atendidos os critérios adotados para a seleção da narrativa a compor o instrumento diagnóstico, passamos à elaboração de suas questões de leitura.

A ELABORAÇÃO DAS QUESTÕES DE LEITURA, A APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO E A COLETA DE DADOS

Não existe um formato único e universal para um instrumento diagnóstico. Em nosso caso, trabalhamos com questões de leitura que elaboramos para a narrativa selecionada. Tínhamos em mente que todo o processo seria de discussão e respostas orais na sala de aula, justamente para que as falas fossem compartilhadas, permitindo-nos observar não somente o modo como o aluno respondente estava interagindo com a narrativa, como também a reação dos demais alunos às respostas enunciadas pelos colegas.

Dividimos o curta-metragem em 13 trechos (vide apêndice) em função dos momentos que avaliamos como pequenos desencadeadores da sequência narrativa; são momentos que permitem ao leitor-espectador elaborar hipóteses para o que vai se seguir no âmbito da narrativa. Assim, a cada trecho assistido, interrompíamos a sequência para fazermos as perguntas previamente elaboradas (vide apêndice). Essas perguntas são da seguinte ordem: mapeamento, inferência (nos casos de ocorrência) e elaboração de hipóteses, de modo que o aluno precisava, primeiramente, pontuar os elementos imagético-textuais do filme para, a partir deles, realizar, quando necessárias, as inferências para o processo de construção de sentido do trecho lido e, finalmente, a partir do conjunto de pistas textuais e de inferências realizadas (quando o caso), elaborar hipóteses sobre a continuidade narrativa.

Desse modo, o primeiro tipo de perguntas teve como objetivo explorar a interação do aluno com o que está dito e explicitado no texto; o segundo objetivou compreender as formulações que os alunos poderiam fazer de forma relacional entre o que está dito, na

materialidade do texto, e aquilo que não está dito mas pode ser percebido através de inferências e o terceiro teve por objetivo analisar *como* as projeções de leitura, a partir do repertório dos alunos, foram estabelecidas na relação com o texto.

A essas perguntas previamente elaboradas, somam-se perguntas formuladas em função de respostas e/ou reações inesperadas dos alunos, perguntas cuja necessidade se apresenta somente no *ato da aula*. Assim, enquanto as perguntas estruturantes da sequência da leitura foram elaboradas conjuntamente entre orientadora e orientando, as perguntas espontâneas são de autoria somente do orientando. Ao todo, foram 41 perguntas elaboradas previamente e 31 formuladas nos momentos de interlocução com a turma, permitindo, no ato da aula, reconfigurações, acréscimos e/ou supressões que surgiram em função das colocações dos alunos e dos questionamentos no momento da leitura do curta na aula. Isso se vislumbra, por exemplo, no momento em que os alunos foram colocados na perspectiva da personagem e lembraram de características do quarto, como a iluminação e os objetos, por meio da pergunta 13 – “o que vocês acham que sentiriam no lugar de Alex?”. A partir das respostas a essa pergunta, em que o leitor se identifica com o personagem, novas perguntas se fazem necessárias para ampliar o diálogo e conduzi-lo conforme as demandas da pesquisa. Assim, no processo de leitura, o leitor experimenta os sentimentos e sensações do personagem – neste caso, o sentimento de medo, possibilitando a ampliação de discussões sobre essa temática. Ou seja, ao ser sugerido o tema medo, na resposta à pergunta 13, fez-se necessário elaborar uma questão derivada – “do que, geralmente, as crianças têm medo nessas situações?” – para a exploração de aspectos do repertório dos alunos dentro desse universo.

Para a identificação de quais são as perguntas previamente elaboradas e as formuladas no ato da aula, usamos o seguinte critério: as primeiras estão numeradas e as segundas são precedidas de (D), de derivadas.



A aplicação do instrumento ocorreu em três aulas de 50 minutos cada, nas quais adotamos, como estratégia para a coleta de dados, o seguinte procedimento: o orientando gravava, em formato de áudio, no celular, imediatamente após cada aula, todas as suas percepções das falas dos alunos, o mais próximo possível do que os alunos enunciaram. As palavras-chave de cada resposta ele coletava escrevendo discretamente ao longo da aula. Todas essas respostas orais e reações – às vezes até mesmo físicas, tais como tampar o rosto ou o ouvido com a mão, agarrar o braço de um amigo, interromper a fala de um colega – eram registradas, no mesmo dia, em seu Diário de Campo, de modo que, ao final da aplicação, pudessemos trabalhar na etapa de análise do material. Ao longo da coleta, o orientando enviava diariamente à orientadora o registro escrito do que havia coletado naquela manhã em sala. Esse procedimento permitia ajustar, caso necessário, as questões previamente elaboradas a serem aplicadas na aula seguinte, assim como detectar e solucionar eventuais lacunas nesse registro, tais como, “essa aluna falou X antes ou depois de Y?”, “o que você fez quando o aluno X reagiu desse modo?”, ou seja, questões que às vezes estão óbvias e frescas na memória de curto prazo de quem coletou mas que, passados alguns dias, podem se perder, sendo que são importantes para o panorama geral do cenário observado. Evidentemente, não existe um modo perfeito de coleta em situações de interação, sendo a gravação em áudio e vídeo – sobretudo quando com diferentes ângulos e perspectivas – uma alternativa bem mais interessante. Todavia, em virtude da falta de recursos tecnológicos nesse âmbito, essa foi a melhor maneira possível dentro das nossas condições reais de trabalho. É evidente que muito se perde nesse tipo de coleta, mas acreditamos ter conseguido registrar material suficiente para a validação da análise realizada.

A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A partir das falas e reações dos alunos, apontamos três aspectos que julgamos merecer destaque em nossa análise: 1) a ruptura dos pactos de leitura que eles fazem diante do elemento desestabilizador, 2) a busca de resolução da narrativa pelo viés do maravilhoso (principalmente) e/ou do estranho e 3) o modo como se aproximam do viés fantástico. O percurso da análise teve como foco central a interação dos alunos entre dois momentos da narrativa: antes e depois do elemento desestabilizador ser inserido. Esse elemento, que inicia a hesitação do fantástico, é o aparecimento do outro garoto. Organizamos a apresentação da análise seguindo a ordem elencada acima dos aspectos pontuados, os quais serão demonstrados no agenciamento dos três tipos de perguntas que estruturam a estratégia concebida: as questões de mapeamento, de inferência e de elaboração de hipóteses.

Iniciamos, então, por meio das perguntas de mapeamento, destacando o modo como os alunos interagiram com esse tipo de questão até o iminente aparecimento do segundo garoto. Nesse primeiro momento, foi possível observar uma interação sem dificuldades que pudessem interferir no processo de leitura. O que demonstra, por exemplo, a resposta à pergunta 15 – “o que vocês veem nesta cena?” –, em que os alunos citam “os pés do pai⁶” (Y, L1, M2, H)⁷, “um boneco de pelúcia” (S, LC, A) “uma bola” (P, J1) e “um tapete” (Y, J1, S, A), todos em conformidade com o que é exibido no curta, evidenciando que os alunos estavam, de fato, apoiando-se no texto para formular suas respostas. A pergunta derivada da 27 – “o que mais vocês observam que se destaca?” – também confirma o movimento por parte dos alunos de retorno ao texto: “uma fotografia” (S, Y, M2), “um cesto de brinquedos” (LC, Y, P, J1) e “a estante” (H, L1). Nesses dois casos, como em outros momentos em que se visava mapear o texto, percebemos fluidez e vínculo dos alunos com ele.

6 As falas dos alunos, além das aspas, estão indicadas em itálico para diferenciar das perguntas feitas pelo professor.

7 Os nomes dos alunos foram codificados com o intuito de manter seu anonimato.

O mesmo podemos afirmar sobre a interação com o texto no que diz respeito às perguntas de inferência, visto os alunos sempre se apoiarem nos elementos previamente mapeados para justificarem suas inferências. Um exemplo disso pode ser constatado nas respostas obtidas com as perguntas derivadas da questão 2 – “de homem ou mulher?” e “E por que você diz isso?”. Tivemos respostas como “*é o nome de um garoto por causa do formato das letras*” (L1), “*se fosse de garota, teriam corações e mais coisas rosas*” (Y). Mesmo alunos que não se manifestaram verbalmente, passaram por processo semelhante de construção de sentido, o qual pudemos constatar ao acenarem com a cabeça em sinal de concordância. Essas falas, evidentemente, não significam que todas as decorações de quartos de garotas tenham, necessariamente, que ter essa cor e essas formas, mas nos mostram como esses alunos, sujeitos sócio e historicamente situados no mundo, têm parte de seu repertório construído com base em discursos que fazem parte da sociedade em que vivem. Por isso, podemos dizer que praticaram um exercício de inferência em consonância com suas vivências, pois o fazem a partir de relações entre elementos explícitos no texto e seus repertórios sociais.

As respostas dadas às perguntas de elaboração de hipóteses nesse primeiro momento também não apresentaram muitas discrepâncias em relação à lógica narrativa. Um bom exemplo pode ser notado às respostas dadas para a pergunta 6 – “quem vocês acham que é essa figura que está entrando no quarto?” –: “*o pai*” (M2, J1, A), “*o tio*” (L1, P, M1) e “*algum parente*” (J, LS). As hipóteses “*o pai*” e “*algum parente*”, que representam a maioria da turma, puderam ser confirmadas no início do quarto trecho quando o garoto enuncia o vocativo “pai”.

Todavia, notamos que, a partir da questão 33, referente ao décimo trecho, momento em que o outro garoto aparece, ou seja, em que o elemento desestabilizador é inserido na narrativa, sucederam-se várias rupturas nos pactos de leitura estabelecidos até então. Um exemplo dessas rupturas pode ser demonstrado com uma das respostas dada à questão derivada da 36 – “se o menino verdadeiro é o que está embaixo da cama, quem seria o que

está em cima da cama?” –: “*o próprio menino fazendo hora com a cara do pai*” (E). Essa resposta é dada imediatamente após o momento em que, no terceiro trecho, os alunos haviam descrito, unanimemente, que a cama estava “colada” à parede, o que inviabilizaria a passagem do garoto em função da configuração do quarto. Ou seja, para sustentar a sua hipótese de leitura diante do impasse gerado com a introdução no novo elemento (“*o próprio menino fazendo hora com a cara do pai*”), o aluno simplesmente abandona o mapeamento já realizado e confirmado no texto.

Outro exemplo disso, agora em relação às inferências até então realizadas, pode ser percebido ao compararmos uma das respostas dada à pergunta derivada da 36 – “[...] quem é esse menino?” – e as respostas dadas à questão derivada da 27 – “quem são as pessoas que estão na fotografia?”. A resposta da primeira que nos interessa comparar é “*O espírito do irmão*” (M2, J, B). Ora, na segunda questão, a turma foi unânime em responder ou concordar com os seguintes mapeamentos: “*Alex*” (M2, E, A), “*seu pai*” (G, B, LC), “*uma mulher*” (M1, L) e com as seguintes inferências: “*deve ser a mãe dele*” (L1), “*a família dele*” (M2, J, A, SF,Y, P). Como só há três figuras na foto, sendo duas delas claramente Alex e seu pai (mapeamento), a mulher que ali compõe a fotografia é sua mãe e essa, sua família. Ou seja, inferências coerentes e que permitem o fluxo da leitura seguir. Porém, dois trechos depois, alguns alunos abandonam a inferência até então realizada para sustentarem sua nova decisão interpretativa de que o segundo garoto se tratava do “espírito do irmão”. O que chama atenção aqui não é conjecturar sobre a necessidade ou não de repensar a inferência há pouco realizada; mas o fato de os alunos não hesitarem em nenhum momento em afirmar ser o segundo menino “o espírito do irmão”, lidando com isso sem atrito algum, tendo dito, há poucos minutos, que a fotografia mostrava a família de Alex. É como se eles “apagassem” esse marcador. Isso nos sugere que é mais fácil abandonar a inferência do que lidar com sua plausibilidade e precisar interagir com a dificuldade de significar o segundo menino nesse contexto. Dificuldade essa

intimamente relacionada com o “funcionamento” do fantástico, ou seja, pautada na experiência de hesitação (TODOROV, 2008).

Por fim, no que diz respeito às hipóteses, destacamos que é esperado, no processo de leitura, abandonarmos total ou parcialmente algumas delas, fazendo ajustes em virtude do desenvolvimento dos eventos na progressão da narrativa. Exemplo disso pode ser observado ao compararmos as respostas dadas à pergunta 32 – “o que vocês acham que o pai verá debaixo da cama?” – com as respostas dadas à pergunta 34 – “Que menino é esse? – e suas derivadas – “Quem acha que é o mesmo menino? Por quê?” e “Quem acha que é outro? Por quê?”. Para a primeira questão, obtivemos as seguintes hipóteses: “*um monstro*” (LC, Y.), “*o boneco de pelúcia vai ganhar vida e atacar ele*” (G.), “*o capiroto*” (LS, M1), “*o fantasma da mãe*” (L1), “*um ladrão*” (MA), “*um palhaço assassino*” (J1), “*o coisa ruim*” (B), “*uma bruxa*” (J2), “*nada*” (P). Após o surgimento do segundo garoto, em conformidade com a questão derivada da 34, todas as respostas foram readequadas, restringindo-se a duas: “um clone” e “o espírito do irmão”. Esse ajuste de leitura surge em decorrência da adaptação ao novo desenho narrativo que se instala após o aparecimento do outro garoto. Ou seja, os aspectos físicos do ser que está embaixo da cama fazem com que os alunos rejeitem, por exemplo, as hipóteses “o fantasma da mãe”, “um monstro”, “o boneco de pelúcia”, entre outras. Esse, então, é um bom exemplo de rompimento, necessário dentro do processo de construção de sentidos da leitura, pois serve para fazer os devidos ajustes em consonância com os eventos narrados.

O mesmo não pode ser dito, contudo, em relação ao que se observa com respostas à pergunta de hipótese 37, – “Vocês acham que o pai vai agir de que forma a partir desse momento?”. Para essa, apesar de alguns poucos alunos responderem que o pai olharia de volta para a cama, todos esses e os demais, imediatamente, projetaram ações que não eram condizentes com a pergunta: “*o menino não vai estar mais lá*” (L1, J1, E.); “[o menino] *vai atacar o pai e arrancar sua cabeça*” (LS, M1). Esses alunos direcionam a pergunta no sentido

de se questionar sobre o garoto que está sobre a cama, pois eles dependem desse conhecimento para dar sentido às suas hipóteses (da pergunta 34), que anteriormente foram rejeitadas, mas das quais parecem não estar dispostos a abrir mão completamente.

É sob essa perspectiva que evidenciamos o primeiro aspecto observado na análise dos dados coletados: após o aparecimento do outro garoto, há uma desestabilização na perspectiva narrativa construída até então, com a qual os alunos interagem de modo a romper com pactos de leitura realizados até o momento. Diante desse novo elemento, alunos começam a adotar certa postura de leitura que passa a inviabilizar uma interação satisfatória com o texto, a saber, romper com parte do mapeamento já empreendido, desestruturar ou ignorar inferências realizadas e passar a ter mais dificuldades em ajustar ou reformular suas hipóteses na discussão sobre o texto.

O segundo aspecto destacado na coleta refere-se à maneira como os alunos passaram a lidar com a narrativa para tentar explicar a natureza desse outro ser, ou seja, trata do modo como eles tenderam a interagir com esse novo elemento no processo de tentativa de construção de sentido. Chamamos a atenção, inicialmente, para o caso que se observa na resposta dada à questão 34 – “Que menino é esse?”. Neste ponto, os alunos tiveram uma reação muito veemente, respondendo, inclusive, vários ao mesmo tempo. O mais curioso é que as respostas versaram em torno de duas opções: “um clone” e “o espírito do irmão”. O que chama a atenção nestas duas respostas é que elas nos mostram dois percursos mentais interessantes na tentativa de integrar o novo elemento à narrativa: um nitidamente maravilhoso, mas um tendendo para o domínio do estranho nas suas justificativas.

A partir da chamada fase 3 da biotecnologia moderna, o tema da clonagem, sobretudo da clonagem humana, não só se intensificou como passou a ocupar a atenção de diferentes áreas – da médico-científica à bioética –, principalmente em torno da clonagem reprodutiva. Vasta é a literatura especializada no assunto (assim como referências ao tema em diferentes

veículos de informação)⁸, desde procedimentos e possibilidades reais de sua realização até implicações sócio-políticas e projetos de lei a respeito. Nesse sentido, apesar de a resposta “um clone”, dada por alguns alunos, estar mais próxima do maravilhoso – visto ainda não existir clone humano convivendo em sociedade –, as tentativas de justificativas desses alunos para sustentarem sua resposta se relacionam com o estranho: “o único modo daquilo ser possível no mundo” (E); “os cientistas já fazem clones de animais” (SF) e “ter isso [clones] na vida é uma questão de tempo” (J1). Basta observarmos o número de documentos oficiais veiculados em entidades, órgãos e instituições, em diferentes países, operando no sentido de limitar os avanços nesse tipo de experimento científico. Clones humanos ainda não são uma realidade, mas sua possível existência poder ser explicada de acordo com leis que a ciência contemporânea reconhece, ou seja, o modo como lidamos com essa possível existência – já materializado nos documentos oficiais veiculados na sociedade – de modo algum é algo “[...] que desafie a razão.” (TODOROV, 2008, 53). Tentemos conceber a reação da sociedade em

8 Apenas para citar alguns textos:

a. Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, que proíbe, expressamente, a clonagem humana.

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Deliberacoes-da-ONU/carta-dos-direitos-fundamentais.html> Acessado em nov. 2020.

b. Declaração das Nações Unidas sobre a Clonagem Humana. Comentado no artigo de jornal “ONU aprova declaração contra clonagem humana”. *Estadão*, mar. 2005.

<https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,onu-aprova-declaracao-contra-clonagem-humana,20050308p210> Acessado em nov. 2020.

c. Artigo “Clonagem humana”, de Carmen Rachel Scavazzini M. Faria e Luiz Carlos Pelizari Romero

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70291/0657212%20Clonagem%20Humana.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acessado em nov. 2020.

d. Referência à legislação dos EUA quanto ao tema, no artigo de jornal “Experimento acelera legislação anticlone”. *Folha de São Paulo*, nov. 2001.

<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2711200101.htm> Acessado em nov. 2020.

e. Artigo que discute aspectos legais do tema intitulado “A sociedade de risco, a clonagem de embrião humano e o direito penal: necessidade de revisão do art. 26 da lei nº 11.105/05?” de Ana Virgínia Gabrich Fonseca Freire Ramos e Luiz Gustavo Gonçalves Ribeiro

<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f1cf2a082126bf02> Acessado em out. 2020.

f. Artigo de Mayana Zatz, professora titular de genética do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo e coordenadora do Centro de Estudos do Genoma Humano, que dá um panorama geral bem completo dos procedimentos e avanços quanto a esse tipo de pesquisa no artigo “Clonagem humana: conhecer para opinar”.

<https://revistapesquisa.fapesp.br/clonagem-humana-conhecer-para-opinar-2/> Acessado em out. 2020.

relação a um artigo de lei que discuta os direitos e deveres de uma fada da floresta, de um animal que pensa e fala como os humanos ou de um espírito obsessivo que teima em não partir para o “mundo dos mortos”, para percebermos a diferença de concepção.

Essa outra concepção é justamente a acionada pelos alunos que deram a segunda resposta – “o espírito do irmão”. Esses alunos tentaram explicar o fato com elementos do mundo sobrenatural, ou seja, um mundo regido por uma lógica que extrapola a ordem do mundo físico, podendo, contudo, interferir em sua ordem, pois, pode, com ele, interagir.

Após o décimo trecho, começamos a perceber que o caminho de explicação pelo maravilhoso passou a ser mais recorrente. Por exemplo, nas respostas à pergunta derivada da 36 – “se o menino verdadeiro é o que está embaixo da cama, quem é aquele que está em cima da cama?” – juntamente com as respostas à pergunta 39 – “Bem, sabemos que um dos garotos é o filho do pai. O que podemos dizer do outro?” –, observamos que a maioria faz referência a seres do mundo maravilhoso: “é o diabo encarnado” (Y), “é o bicho ruim no corpo do menino” (B, M1, LS), “é um espírito” (L2), “só pode ser uma coisa encarnada” (L1), “uma bruxa que tomou a forma do menino” (J2), “uma assombração” (G). Para essas perguntas, somente um aluno recusa essa perspectiva e se refere a uma brincadeira do menino com o pai: “é o próprio menino fazendo hora com a cara do pai” (E).

Um fato interessante a destacar é a resistência dos alunos em descartar suas hipóteses para a pergunta 32. Apesar de tê-lo feito quando da pergunta 34 – que questiona sobre o menino embaixo da cama –, transferem várias das hipóteses para o menino sobre a cama quando respondem à pergunta derivada da 36 – “Se o menino verdadeiro é o que está embaixo da cama, quem é o que está em cima da cama?”. Podemos evidenciar essa resistência ao compararmos duas respostas à pergunta 32 – “uma bruxa” (J2) e “o coisa ruim” (B) – com o que responderam esses mesmos alunos à já mencionada derivada da 36 – “a bruxa, que tomou a forma do menino” (J2) e “o bicho ruim no corpo do menino” (B). Para

manterem suas hipóteses, esses alunos precisaram ajustar a introdução do novo elemento em suas formulações anteriores. Assim, acrescentaram uma explicação plausível para a bruxa (“que tomou a forma do menino”) e transformaram o menino em um lugar de posse do “coisa ruim” (“no corpo do menino”). Para não precisarem abrir mão de suas hipóteses, eles as modularam de acordo com seus interesses interpretativos. Até aí, tudo bem, pois a narrativa ainda não havia terminado e eles estavam *no ato* de leitura, ou seja, *em processo* interativo e de construção de sentido (ISER, 1979).

O problema é quando o aluno tenta sustentar suas hipóteses mesmo depois de já estar evidente, no texto, que elas são inaceitáveis naquele contexto. Exemplos disso foram os alunos que, após a cena final do curta, continuaram querendo “provar” que um dos meninos era uma bruxa encarnada ou “o coisa ruim no menino”. Ou ainda, um caso mais interessante de um aluno que deu como resposta à pergunta 32 “nada” (P) e que não conseguiu mais avançar participando nas discussões após a narrativa ter continuado com o aparecimento do segundo menino. Esse aluno simplesmente passou a considerar a história sem sentido, ou seja, não conseguiu participar do jogo narrativo proposto ao recusar a interagir com a nova problemática colocada pela narrativa. É interessante observar que ele não tentou nem ao menos sustentar sua hipótese inicial pelo viés do estranho – visto se recusar a aceitar qualquer vínculo com o maravilhoso trazido pelas respostas de muitos dos colegas. Ele poderia argumentar sobre um possível estado de surto ou loucura do pai, ou ainda, de que tudo aquilo seria um sonho etc. Mas ele simplesmente rompe com a leitura e passa a negar o texto, com falas de que aquilo era “impossível” (P), um “absurdo” (P) e “não faz sentido na vida” (P). Mais curioso ainda é o fato desse aluno não ter dificuldade em realizar leitura de textos claramente definidos no viés do maravilhoso.

No que diz respeito ao segundo aspecto observado – a busca de resolução da narrativa pelo viés do maravilhoso e/ou do estranho –, é possível perceber e agrupar as

escolhas feitas pelos alunos como decorrentes do conhecimento prévio e das estratégias de leitura já adquiridas com outros textos de ficção, ou seja, em função de seu repertório literário (ISER, 1996). Não se trata de conhecer nomenclaturas, mas modos diversos de interagir com textos literários e demais linguagens que atravessam o discurso fictício. Neste caso, os alunos acionaram seus conhecimentos sobre aspectos do maravilhoso e do estranho (ainda que tangencialmente) para tentar interagir com uma obra que opera na órbita de eventos esquisitos no desenrolar da narrativa (TODOROV, 2008). Acionar esse repertório ao longo do processo não é um problema, inclusive, é esperado. A questão é quando o leitor, ao não conseguir mais sustentar essas estratégias – porque o gênero é outro daqueles que ele está habituado a ler –, abandona a leitura por achá-la “difícil” ou conclui que aquilo “*não faz sentido*” (P, B) e, assim, não busca mais – e mesmo evita – interagir com obras dessa natureza, com o argumento de “não gostar”.

É claro que o leitor pode, de fato, não gostar desse ou daquele gênero, texto ou autor específico. Mas isso porque ele já tem certo “gosto literário” (COSSON e PAULINO, 2009, p. 75) formado, e não porque desconhece ou tem repertório literário insuficiente para levar a cabo a leitura. A questão da formação do gosto literário é uma das práticas que Cosson e Paulino (2009) defendem como necessárias para a concretização do letramento literário. A formação desse gosto implica a construção, ou ampliação, do repertório do aluno; e é essa construção “[...] que envolve o conhecimento da literatura como sistema cultural [...]”, o qual deve ser “[...] trabalhado como ponto de partida para a formação de um repertório literário *personalizado* [...]”⁹ (COSSON e PAULINO, 2009, p. 75), ou seja, uma formação que permite ao aluno bases para ele poder exercer, cada vez mais, sua autonomia no sentido dessa ampliação. Essa prática implica, assim, não somente o conhecimento de textos, mas de sua

9 O grifo é nosso.

estrutura e funcionamento interno, “[...] desde que esses elementos estejam a serviço do fortalecimento da experiência literária”. (COSSON e PAULINO, 2009, p. 76).

O que nos leva ao terceiro aspecto evidenciado e analisado nessa coleta. Trata-se dos momentos em que percebemos que o aluno se aproxima do fantástico, mas não consegue lidar com ele. Podemos ver isso, por exemplo, em algumas respostas às perguntas 33 e 34 – “descrevam a cena” e “que menino é esse?” – em que alguns alunos têm como resposta “É o mesmo menino. Como pode ser isso?” (E), “como assim?!?!” (A. SF), “estou rindo de nervoso” (A), ao que se segue “não é possível!” (A. SF, J1). Essas respostas se vinculam a certa constatação de que há algo que não aceita uma resposta certa e absoluta para o evento narrado. Ao reagirem, em um primeiro momento, com uma pergunta (“que menino é esse?”, “é o mesmo menino?” e “... como pode ser isso?”), os alunos demonstram certa percepção de que o fantástico, mais do que respostas, demanda do leitor um questionamento – que se dará, justamente, em cima da estrutura de hesitação que ele suscita. A própria fala “estou rindo de nervoso” evidencia o estado de desconforto do leitor diante da situação narrada. Ou seja, eles “encostam” na centralidade do fantástico, mas não aceitam a falta de uma explicação no texto que permita esgotar a questão. Optam, então, por reduzir a potência questionadora por “não é possível” e, com isso, encerrar a discussão.

Outro exemplo de aproximação pode ser evidenciado com respostas às perguntas 40 e 41 – “o que vocês acharam do filme?” –: “faltou alguma coisa” (M2, G, Y, A.), “muito louco” (J1, SF, B) e “não entendi nada” (M2, Y, L1, SF, A.). Para além de evidenciar a falta de entendimento, essas respostas nos mostram que a hesitação fantástica não é algo com a qual os alunos conseguem interagir. Podemos entender a resposta “faltou alguma coisa” como o desejo dos alunos de encontrar, ao final, um desfecho que lhes permita afirmar, com certeza, o que foi que aconteceu, ou seja, de que natureza é o evento narrado. Como essa resposta não vem, passam a lidar com o texto como algo incompreensível – “não entendi nada”. Outro exemplo

interessante a pontuar neste quesito é a pergunta lançada por dois alunos ao final: “*professor, você sabe qual que é o verdadeiro?*” (L1) e “*É. Qual o verdadeiro, professor?*” (M1). Ou seja, se o texto não responde, recorrem à figura do professor – tido como aquele que “sabe” a resposta – para resolver o dilema, definindo uma resposta e, com isso, dissipando a hesitação.

Desse modo, conseguimos não só confirmar que os alunos têm dificuldades com o gênero, mas pontuar alguns aspectos dessa dificuldade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para essas considerações finais, gostaríamos de destacar os seguintes aspectos: 1) a eficiência do instrumento elaborado dentro do propósito com o qual ele foi concebido e 2) outras possibilidades de uso deste material no espaço da sala.

Primeiramente é importante dizer que o instrumento cumpriu, de modo bastante satisfatório, o papel de nos permitir coletar material suficiente para analisarmos *o modo* como os alunos da turma em questão interagiram com a narrativa. Tanto a natureza das perguntas elaboradas, com seus objetivos claros e específicos no âmbito do investigado, quanto o modo de sua aplicação nos permitiram promover uma interação ativa dos alunos, de maneira que dados necessários para a realização da análise surgissem.

Das considerações sobre a análise, foi possível não só confirmar nossa impressão inicial de que os alunos têm dificuldades de leitura com narrativas do gênero fantástico, como também – e o mais importante – detectar três aspectos dessas dificuldades. Eles tendem a romper com vários pactos de leitura diante da inserção do(s) elemento(s) desestabilizador(es) da narrativa com o intuito de manterem sua escolha interpretativa sobre a natureza do evento narrado. Também foi possível constatar que, na escolha interpretativa entre o estranho e o maravilhoso, tendem ao segundo. E, finalmente, percebemos que, ainda que ensiassem adotar o modo de leitura demandado do gênero, a saber, interagir com o aspecto da

hesitação sem tender a dissipá-la, mas, ao contrário, tomando-a como o tema principal na narrativa, os alunos não conseguiram sustentar por muito tempo esse tipo de “contrato” de leitura. É claro que nem todas as ocorrências e manifestações são passíveis de serem mostradas aqui. Tentamos, contudo, apresentar um panorama que permita ao leitor conceber o cenário com o qual trabalhamos.

Diante dessas evidências, pudemos constatar a real necessidade de um trabalho sistematizado no intuito de ampliação de repertório literário desses alunos no que diz respeito ao gênero fantástico. O instrumento elaborado nos permitiu não somente fazer tal constatação como também nos sinalizou quais os aspectos a serem trabalhados na turma. Ou seja, partimos para a próxima fase da pesquisa – a elaboração e estruturação da intervenção a ser aplicada na turma – com muito mais foco e chances de sucesso no que diz respeito à ampliação de repertório literário (ISER, 1996) dos alunos e de seu gosto literário (COSSON e PAULINO, 2009), possibilitando, assim, o exercício cada vez maior de sua autonomia de leitura.

É interessante também pontuar que o instrumento ora apresentado, apesar de ter sido criado com o intuito de realizar o diagnóstico da turma no âmbito da pesquisa, pode, se adequado pelo professor, ganhar outras funcionalidades. Dessas, destacamos duas.

Uma seria constituir-se estratégia de leitura para introduzir o gênero a alunos de uma turma. Nesse caso, caberia ao professor inserir momentos de mediação mais ativa a fim de orientar os alunos a perceberem onde o texto não permite tomada de posição, quando os alunos rompem com os pactos estabelecidos até então etc. Em um caso diagnóstico, isso não poderia ser feito, evidentemente, visto que o objetivo é identificar aspectos a serem focados na concepção de uma intervenção.

Outra seria manter seu caráter diagnóstico, ou seja, avaliativo, mas mudando o foco. Assim, ao invés de pretender diagnosticar as dificuldades dos alunos para, a partir daí, conceber uma prática, o instrumento seria aplicado *depois* da intervenção do professor, com o



intuito de avaliar o quanto a prática alterou o cenário inicial, ou seja, o quanto os alunos tiveram seu repertório ampliado com a(s) prática(s) trabalhadas com o professor.

Para qualquer um desses usos, o professor ou pesquisador que, por ventura, desejasse adotá-lo precisaria, evidentemente, fazer adequações à realidade de seus alunos.

Para finalizar, colocamos, como pequena provocação reflexiva o seguinte: se o que caracteriza o jogo estético-discursivo do gênero fantástico é esse exercício do hesitar, do saber impossível classificar plena e absolutamente, até que ponto, em tempos de tantas certezas absolutas no âmbito dos diálogos, não seria interessante pensarmos modos de exercer o letramento literário com jovens leitores através de narrativas desse gênero?

REFERÊNCIAS

Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/carta-dos-direitos-fundamentais.html> Acessado em 03 nov. 2020.

COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo e PAULINO, Graça. “Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola”. In: Graça; ZILBERMANN, Regina e RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

Experimento acelera legislação anticlone. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 de nov. 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2711200101.htm> Acessado em: 15 out. 2020.

FARIA, Carmen R. S. M. de e ROMERO, Luiz C. P. “Clonagem humana”. *Senatus*. Brasília, v. 2, n. 1, dez. 2002, p. 16-23. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70291/0657212%20Clonagem%20Humana.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: 12 out. 2020.



ISER, Wolfgang. A Interação do texto com o leitor. In: COSTA LIMA, Luiz. (Org.) *A Literatura e o Leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. São Paulo. Editora 34, 1996.

ONU aprova declaração contra clonagem humana. Estadão, São Paulo, 08 de mar. de 2005. Disponível em: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,onu-aprova-declaracao-contr-clonagem-humana,20050308p210> Acessado em: 15 out. 2020.

PELLEGRINI, Tânia, JOHNSON, Randal, XAVIER, Ismael, GUIMARÃES, Hélio e AGUIAR, Flávio. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Senac, Itaú Cultural, 2003.

RAMOS, Ana V. G. F. F. e RIBEIRO, Luiz G. G. "A sociedade de risco, a clonagem de embrião humano e o direito penal: necessidade de revisão do art. 26 da lei no 11.105/05?". Publica Direito (plataforma). Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f1cf2a082126bf02> Acessado em 10 out. 2020.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. Maria Clara Correa Castelo. São Paulo: Perspectiva, 2008.

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

TUCK me in. Direção de Ignácio Rodó. 2014. Publicado na plataforma Vimeo, no canal de Ignácio Rodó. Disponível em: <https://vimeo.com/97259197>. Acesso em 20 dez. 2020.

TUCK me in. Direção de Ignácio Rodó. 2014. Publicado pela plataforma Youtube, no canal de Luiz Fernando Alves. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NoLrgU82HAS> Acesso em 08 abr. 2018.

ZATZ, Mayana. Clonagem humana: conhecer para opinar. In: *Pesquisa Fapesp*. São Paulo, mar. De 2002. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/clonagem-humana-conhecer-para-opinar-2/> Acesso em 20 de dezembro de 2020.



APÊNDICE

Estrutura para a prática de leitura do curta

- Passar trecho a trecho, interrompendo a cada um para a realização da discussão em função das perguntas.

Trecho I (0' 02'')

1. O que vocês estão vendo nesta cena?
2. Em que lugares esse nome poderia estar pregado?
(D) Vocês acham que Alex é um nome ou apelido? De homem ou de mulher? De alguém mais jovem ou mais velho? E por que você diz isso?

Trecho II (0' 02'' – 0' 04'')

3. O que sabemos agora sobre onde o nome estava pregado?
(D) Esta porta foi aberta ou fechada?
4. Esta porta dá acesso a quê?
(D) E vocês acham que este quarto é de quem?
5. Alex é o primeiro personagem na história. Que papel que vocês acham que ele terá nesta história?
6. Quem vocês acham que é a figura que está entrando no quarto?

Trecho III (0' 04'' – 0' 06'')

7. O que vocês observam nesse ambiente?
(D) O que está se destacando?
(D) Quantos e como são os bonecos no quarto?
(D) Como está a janela e o abajur? O que isso pode indicar?
8. Como Alex aparenta estar neste momento?
9. Observamos que a pessoa, ao entrar, diz “Hora de dormir, Alex”. Quem vocês acham que seja essa pessoa? Como vocês imaginam que seja a relação entre os dois?

Trecho IV (0' 06'' – 0' 10'')

10. Vimos que se trata do pai, que foi desejar boa noite ao filho, Alex, antes de dormir. Depois disso, o que o pai faz?

11. O que acontece quando o pai apaga a luz?

(D) O que o menino pede ao pai?

(D) Mas, pelo vimos, Alex já estava coberto ou não? O que pode indicar esse pedido para cobri-lo?

(D) O que o abajur ilumina depois que a luz é apagada?

12. Reparem melhor no garoto. Vocês acham que Alex tem, mais ou menos, quantos anos?

(D) Alguém aqui tem irmãos próximos dessa idade? Seus pais costumam ir à cama deles, antes de dormir, para dar boa noite?

(D) E vocês, os pais costumavam ir, quando vocês eram mais novos? Algum pai ou mãe vai ainda no quarto de vocês para desejar boa noite? Como era ou é isso?

(D) Quais de vocês dormiam sozinhos quando ainda eram mais novos? E quem não dormia sozinho, dormia com quem?

13. Até o momento, o enredo apresenta um garoto, Alex, em seu quarto, se preparando para ir dormir. O quarto é iluminado apenas por uma luz, que clareia apenas um dos bonecos. Alex dorme sozinho. O que vocês acham que sentiriam no lugar de Alex?

(D) Do que, geralmente, as crianças têm medo nessas situações?

14. Quando as crianças estão com medo, à noite, o que elas geralmente pedem para um adulto fazer?

Trecho V (0' 10'' – 0' 13'')

15. O que vocês veem nesta cena?

16. Depois que Alex pede para cobri-lo, que ação é tomada pelo pai?

17. Para vocês estarem vendo os pés do pai, é porque houve uma mudança. Que mudança foi essa? Como vocês percebem isso?

18. De onde parte a perspectiva para podermos dizer que se trata dos pés do pai? De que lugar vemos a cena?

19. O que conseguimos ver embaixo da cama?

Trecho VI (0' 13'' – 0' 16'')

20. Descrevam o que vocês veem nesta cena.

(D) Como o garoto está?

Trecho VII (0' 16'' – 0' 27'')

21. Neste momento, novamente vemos o pai. Mas, agora, de que perspectiva vemos a cena?

(D) Comparando com a cena anterior, qual mudança de perspectiva percebemos?

22. Podemos perceber um jogo de perspectivas. Vamos recapitular os momentos em que o pai apareceu. O que nos foi mostrado dele em cada momento?

(D) A partir de quais perspectivas o pai foi mostrado até o momento?

23. O que o menino comenta com o pai?

24. Vocês acham que o pai vai olhar ou não embaixo da cama?

(D) Quem acha que sim? Por que você acha que sim?

(D) Quem acha que não? Por que você acha que não?

(D) Essa fala do garoto diz o que sobre a frequência desse ato?

(D) Vocês já tiveram alguma cisma de que alguma coisa poderia estar embaixo da cama? O que causa em nós essa sensação?

25. Pensem na seguinte cena: diferente de Alex, vocês não possuem abajur e, por isso, precisam se levantar da cama para apagar a luz antes de dormir. Também já não têm mais idade para irem ao seu quarto dar boa noite e apagar a luz. Após apagarem a luz e se dirigirem, no escuro, para a cama, imaginem que passa pela mente de vocês que possa ter alguma coisa embaixo da cama. Como vocês acham que reagiriam?

26. E como está o comportamento de Alex, tendo em vista que ele acabou de pedir ao pai para olhar embaixo da cama? O que vocês acham que pode justificar isso?

(D) O que justifica a calma dele?

Trecho VIII (0' 27'' – 0' 29'')

27. Descrevam o que vocês veem nesta cena.

(D) O que mais vocês observam que se destaca?

(D) Quem são as pessoas que estão na fotografia?

28. O que mais conseguimos saber sobre Alex por meio dessa fotografia?

Trecho IX (0' 29'' – 0' 33'')

29. Descrevam o que vocês veem nesta cena.

30. Vamos recapitular brevemente as perspectivas que foram usadas até o momento para mostrar o pai. Qual a perspectiva da cena inicial, quando o pai ainda está na porta? E depois, já dentro do quarto?

31. Além dessas perspectivas, qual outra podemos comentar?

32. O que vocês acham que o pai verá debaixo da cama?

Trecho X (0' 33'' – 0' 34'')

33. Descrevam a cena.

34- Que menino é esse?

(D) Quem acha que é o mesmo menino? Por quê?

(D) Quem acha que é outro menino? Por quê?

(D) O que mais tem embaixo da cama além do menino?

35- Relembrando a cena em que aparecem os pés do pai, de quem podemos pensar que era aquela perspectiva?

(D) Descrevam como é esse menino em relação ao outro.

Trecho XI (0' 34'' – 0' 40'')

36- Descrevam a cena.

(D) E agora, gente, quem é esse menino? O que ele está dizendo? A voz é diferente?

(D) Se o menino verdadeiro é o que está embaixo da cama, quem é o que está em cima da cama?

37- Vocês acham que o pai vai agir de que forma a partir desse momento?

Trecho XII (0' 40'' – 0' 47')

38- Reparem no rosto do pai. O que podemos pensar que ele está sentindo?

(D) O que mais aparece neste trecho?

(D) Mas quantos garotos nós vimos na fotografia?

39- Bem, sabemos que um dos garotos é o filho do pai. O que podemos dizer do outro?

Trecho XIII (0' 47'' – 1' 00'')

40- O que podemos dizer sobre o que aconteceu?

41- O que vocês acharam do filme?

Envio: Dezembro de 2020
Aceite: Março de 2021