UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE LETRAS / CAMPUS CENTRAL / UERN
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ARIDIANO RODRIGUES SOUSA

O TERROR VAI À ESCOLA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO CONTO DE TERROR

MOSSORÓ

2026

ARIDIANO RODRIGUES SOUSA

O TERROR VAI À ESCOLA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO CONTO DE TERROR

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Paulo de Azevedo.

MOSSORÓ

2026

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S725t SOUSA, ARIDIANO RODRIGUES
O TERROR VAI À ESCOLA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO CONTO DE TERROR. / ARIDIANO RODRIGUES SOUSA. - MOSSORÓ, 2026.
159p.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcos Paulo de Azevedo.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Gêneros textuais. 2. Produção textual escrita. 3. Sequência didática. 4. Conto de terror. I. Azevedo, Marcos Paulo de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC´s) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

ARIDIANO RODRIGUES SOUSA

O TERROR VAI À ESCOLA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO CONTO DE TERROR

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 30/04/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Paulo de Azevedo (Orientador)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa (Examinador interno)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva (Examinador externo)

Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

À minha mãe,
por nunca deixar de me apoiar.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao prof. Dr. Marcos Paulo de Azevedo, pelas orientações na produção desta dissertação.

Aos demais professores que fazem parte do colegiado do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, pelas aulas, pelos ensinamentos e pela possibilidade de revisitar as práticas que assumimos em sala.

Aos membros que compõem a escola em que o projeto foi aplicado e aos alunos que aceitaram participar da intervenção realizada.

Um agradecimento especial à Dona Nena e sua família, por acolherem um então desconhecido em sua casa que precisava de abrigo por um dia para estudar. Pessoas generosas, que mostraram hospitalidade e um olhar humano sem pedir nada em troca.

Aos meus pais, que mesmo nunca tendo a oportunidade de estudar, continuaram me apoiando e incentivando. Principalmente, minha mãe, com suas orações e fé constante.

Aos meus colegas e as minhas colegas que compõem a turma 10 do Profletras, que passaram a ser bons amigos, com quem pude aprender e trocar diversas ideias. Especial agradecimento à Marta, por sua bondade e auxílio sempre que pedi socorro. À Cristina e à Gerlena, parceiras dos vários seminários que o curso nos trouxe.

Aos meus familiares e amigos, que sempre acreditaram que eu era capaz, mesmo eu sendo o primeiro a desacreditar e duvidar disso. Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente na realização dessa pesquisa.

“Medo, escorre entre os meus dedos
Entre os meus dedos
Eu lambo os dedos
E saboreio meu próprio medo

Medo de ter, medo de perder
Cada um tem os seus
E todos têm alguns
Suando frio, as mãos geladas
Coração dispara até sufocar”
(Pitty, 2009).

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar as práticas de letramentos de alunos da primeira série em uma escola de ensino médio na cidade de Quixeré, a partir da aplicação de uma proposta de sequência didática para a produção escrita do gênero conto de terror, fundamentado no imaginário local. Para tanto, utilizamos como método a pesquisa-ação, que visa a uma revisão e melhoramento da prática assumida, em nosso caso, da realidade escolar, elencando a vivência em sala de aula e seus participantes como objeto de estudo. Tal proposição de pesquisa surge de uma inquietação da prática docente em língua materna acerca da rejeição dos estudantes diante de uma produção textual, visto que, na maioria das vezes, eles assumem a transcrição de um texto já pronto de alguma fonte pesquisada como a própria produção. Assim, verificamos que ao elaborar um sequenciamento de atividades moldadas em uma sequência didática que elege um gênero textual como principal meio de desenvolvimento e ampliação da linguagem podemos propiciar novos olhares e comportamentos sobre o processo de escrita. Destarte, esta pesquisa pauta-se em trabalhos teóricos sobre as práticas de letramento (Soares, 2002, 2008; Kleiman, 2005); o conceito de gênero discursivo (Bakhtin, 2003) e os gêneros textuais (Marcuschi, 2008, 2010); a prática escrita (Serafini, 2000; Vieira, 2005); a sequência do discurso narrativo (Adam, 2019); o gênero textual conto (Gotlib 2004; Moisés, 2006); o gênero conto de terror (Carvalho, 2021), dentre outros textos que fundamentaram o trabalho. Para a aplicação e desenvolvimento da intervenção nas turmas, utilizamos o procedimento da sequência didática proposta por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004). Abordamos, ainda, algumas técnicas processuais de escrita, além de um levantamento de narrativas de escritores locais para referenciar o imaginário da cidade de Quixeré sobre a perspectiva do terror. Para tanto, desenvolvemos a proposta interventiva com a sequência didática em cinco oficinas modulares que buscaram ampliar a competência escrita dos alunos. Findo o processo de aplicação na escola, evidenciou-se que o procedimento da sequência didática é válido no que se propõe, no caso, abordar um gênero textual de maneira processual, possibilitando aos discentes instrumentais que permitiram a eles rever seus textos e melhorá-los junto à mediação do professor. Finalizada a atividade interventiva, obtivemos dez contos com a temática de terror entre as produções iniciais e finais dos alunos. Ao analisá-las em relação ao que selecionamos para ser abordado, evidenciamos o avanço dos discentes no processamento dos contos entre a produção inicial e a produção final, demonstrando um bom desempenho entre o que foi teorizado e o que foi praticado. Portanto, é necessário pensar e assumir práticas que proporcionem aos discentes serem protagonistas de seus discursos, elaborando seus textos de maneira consciente e aos docentes revisitar suas metodologias e atualizar o trato com o ensino de língua materna. Desse modo, torna-se urgente a necessidade de pensar e repensar práticas adotadas na escola, visto que a sala de aula, como uma célula viva na relação entre professores e alunos, sempre requer revisitas e novas perspectivas no trabalho desenvolvido.

Palavras-chave: gêneros textuais; produção textual escrita; sequência didática; conto de terror.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the literacy practices of first-year high school students at a public school in the municipality of Quixeré, Ceará, Brazil, through the implementation of a didactic sequence proposal focused on the written production of horror short stories grounded in the local imaginary. To this end, action research was adopted as the methodological approach, since it seeks to review and improve an established practice—in this case, the school context—by considering classroom experiences and their participants as the object of study. This research proposal emerged from concerns related to mother-tongue teaching practices regarding students' resistance to text production, given that they often regard the transcription of previously written texts from researched sources as their own production. Thus, it was assumed that the development of a sequence of activities structured as a didactic sequence and centered on a textual genre as the main means of language development and expansion could foster new perspectives and behaviors concerning the writing process. Accordingly, this study is grounded in theoretical works on literacy practices (Soares, 2002, 2008; Kleiman, 2005); the concept of speech genres (Bakhtin, 2003) and textual genres (Marcuschi, 2008, 2010); writing practices (Serafini, 2000; Vieira, 2005); the sequence of narrative discourse (Adam, 2019); the short story as a textual genre (Gotlib, 2004; Moisés, 2006); and the horror short story genre (Carvalho, 2021), among other studies that provided theoretical support for this research. For the implementation and development of the intervention, the didactic sequence procedure proposed by Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004) was employed. In addition, some process-oriented writing techniques were addressed, along with a survey of narratives by local writers in order to explore the horror-related imaginary associated with the city of Quixeré. The intervention proposal was developed through a didactic sequence organized into five modular workshops aimed at enhancing students' writing competence. At the end of the implementation process, the findings demonstrated that the didactic sequence procedure effectively fulfilled its intended purpose of approaching a textual genre in a process-oriented manner, providing students with tools that enabled them to review and improve their texts through teacher mediation. Upon completion of the intervention, ten horror-themed short stories were collected from the students' initial and final productions. Their analysis, considering the aspects selected for instruction, revealed significant progress in the students' development of short stories between the initial and final versions, demonstrating a satisfactory correspondence between the theoretical foundations and the pedagogical practices employed. Therefore, it is necessary to conceive and adopt practices that allow students to become protagonists of their own discourse, producing texts consciously and critically, while also encouraging teachers to revisit their methodologies and update their approaches to mother-tongue teaching. In this sense, there is an urgent need to rethink and reassess the practices adopted in schools, since the classroom, as a living space shaped by the relationship between teachers and students, continually requires renewed perspectives and ongoing reflection on pedagogical work.

Keywords: textual genres; written text production; didactic sequence; horror short story.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sumário do livro didático da coleção Se liga nas linguagens (2020) 32
Figura 2 - Esquema da intriga para Michel Adam..... 41
Figura 3 – Esquema da Sequência Didática 64
Figura 4 – Material de intervenção – oficina modular 1 – revisão dos personagens, tempo e espaço 85
Figura 5 – Oficina modular 4: momento com o autor Lucas Brito e o processo de escrita de contos de terror 103
Figura 6 – Encontro com o autor local de lendas e contos de terror, Lucas Brito..... 104
Figura 7 – Tabela de avaliação dos contos e processo de reescrita..... 106

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 19
2.1 Múltiplos olhares sobre o letramento 19
2.1.2 Letramento literário 23
2.2 Gêneros textuais/discursivos. 25
2.3 Sequências didáticas 34
2.4 Produção textual escrita 36
2.5 Protótipo da sequência narrativa 39
2.6 Breves apontamentos sobre gênero lítero-textual conto 41
2.6.1 O Conto de terror 47
2.6.2 O imaginário local da cidade de Quixeré (CE) e algumas narrativas 50
3 METODOLOGIA 56
3.1 Tipo de pesquisa 56
3.2 Contexto da pesquisa 60
3.2.1 Perfil dos participantes da pesquisa 62
3.3 Proposta de sequência didática e produção do gênero conto de terror 63
3.3.1 Sequência didática: elaboração da proposta de intervenção 64
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ANÁLISE DOS CONTOS DE TERROR 76
4.1 Apresentação do projeto e contextualização da proposta de intervenção 76
4.2 Proposta de produção inicial 80
4.3 Análise das produções iniciais e finais 82
4.3.1 Módulo 1 – relação entre os elementos da narrativa: personagens, tempo, espaço e o processo de adjetivação 83
4.3.2 Módulo 2 – processos de escrita – pontuação e divisão dos períodos textuais 87
4.3.3 Módulo 3 e 4 – relação entre os elementos da narrativa e a construção textual do conto de terror: foco no enredo e no esquema de intriga 96
4.3.4 Módulo 5: Processos avaliativos e correção textual: revisando os contos 105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 115
REFERÊNCIAS 121
APÊNDICES 126

ANEXOS 157

1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com educação no Brasil é algo que precisa constantemente de uma revisão, tanto metodológica, quanto prática. É inegável que a escola e, mais propriamente dito, o professor, necessita refletir sobre suas ações em sala de aula diante de tantas demandas para além da formação inicial. Lidamos com questões familiares e pessoais dos nossos alunos; somos inseridos em um universo de propostas extracurriculares que demandam ações e atividades fora do conteúdo programado; precisamos competir com o mundo da tecnologia no quesito em que este oferece um universo de prazeres instantâneos por meio de jogos, redes sociais e mídias que mostram que tudo pode ser alcançado de maneira mais fácil e prática. Além desses elementos, cabe, ainda, ao professor de língua materna estimular o desenvolvimento de habilidades linguísticas múltiplas, com adequação, contexto e usos por meio de gêneros textuais nas diversas modalidades discursivas e sociais em que a língua portuguesa seja exigida de nossos alunos.

Para além desses fatores externos, cabe a nós, professores de língua materna, refletir sobre nossa prática, sobre a função que nos é atribuída e ao nosso componente curricular, como pontua Travaglia (1998, p. 17) sobre o ensino de língua portuguesa ter o "objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação". Tendo em vista esse objetivo amplo do ensino de língua portuguesa, ainda é necessário desmistificar a visão estereotipada de que essa área do conhecimento se resume somente à correção e apontamento de erros estruturais e gramaticais, como muito ainda se pensa sobre o trabalho com a língua materna.

Tais inquietações estimularam o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que, ao lidar com essas demandas cotidianamente, vimo-nos buscando maneiras de conciliar o novo com o tradicional em relação ao ato de escrever, ou seja, mediar o processo de produção escrita para além das famigeradas "redações escolares", estas últimas tão rechaçadas pelos alunos, pois muitas vezes tais proposições não perpassam orientações ou direcionam há um gênero em específico. Buscamos, então, tornar a escrita uma atividade mais significativa do que o simples copiar/colar da internet, ou mesmo um processo sem sentido, sem direcionamento de produção, instruindo os alunos a pensar e a elaborar seus textos de maneira processual.

Desta forma, faz-se necessário condicionar maneiras que propiciem o processo de escrita de maneira que os alunos não o vejam somente como um labor sem sentido. Assim, acreditamos que adotar metodologias práticas, que sistematizam a elaboração dos discursos e

sua materialização em gêneros textuais por meio de pesquisas e abordagens linguísticas diversas, são vieses que podem aproximar o aluno destes processos discursivos tão necessários para sua inserção no meio social. Ou seja, cabe aqui o espaço e a defesa para a necessidade da formação continuada dos docentes em vista de poderem revisitar suas práticas e analisar o que se tem discutido na academia, traçando caminhos de parceria entre o meio teórico e o prático.

A partir desses pontos, avaliando nossa realidade escolar atual, notamos que a maioria dos alunos que chegam ao ensino médio em uma escola estadual do centro da cidade de Quixeré-CE, ainda apresentam lacunas em sua formação por fatores diversos, tanto externos como internos, como: o baixo índice de escolaridade e de condições socioeconômicas dos pais, poucas expectativas em relação aos estudos, o desinteresse escolar, a indisciplina, a implementação do tempo integral sem o suporte e adequação da infraestrutura escolar, entre outras razões que, para além de serem evidenciadas, precisam ser trabalhadas.

Assim, buscando despertar o interesse dos alunos em práticas de desenvolvimento de sua comunicação nos quatro eixos que correspondem ao ensino de língua portuguesa atualmente, a saber – oralidade, leitura, análise linguística e escrita – esta última sendo o enfoque de nosso trabalho, propomos resgatar, junto aos alunos, o interesse na prática escrita e na produção de gêneros textuais, vinculando-as ao imaginário local da cidade em que o estudo foi desenvolvido, especialmente às lendas e histórias de terror da região. Ou seja, partimos do princípio da valorização da cultura regional de pertencimento dos alunos para engajá-los no processo da produção textual escrita de contos de terror pautados nas tradições e lendas da comunidade.

Além desses aspectos, em uma sociedade cada vez mais imersa em práticas tecnológicas de leitura e de escrita por meio de telas, trazer propostas de produção de gêneros textuais de maneira analógica para os discentes torna-se cada vez mais complexo/desafiador em contextos de sala de aula. Diante de tais aspectos, selecionamos como questão central de nossa pesquisa: Como a aplicação de uma proposta de sequência didática para a produção escrita do gênero conto de terror, fundamentado no imaginário local, pode contribuir para as práticas de letramento de alunos da primeira série em uma escola de ensino médio na cidade de Quixeré? Ao indagarmo-nos sobre esse problema, buscamos responder também os seguintes questionamentos específicos em nosso trabalho:

- Quais práticas de letramento são mobilizadas pelos alunos da primeira série do ensino médio durante atividades de produção textual escrita?

- Como a aplicação de uma sequência didática centrada no gênero conto de terror, fundamentada no imaginário local de Quixeré, pode contribuir para o desenvolvimento da escrita dos estudantes?
- Quais os efeitos da sequência didática sobre a produção e a prática escrita dos estudantes, considerando a comparação entre as versões inicias e finais dos contos de terror?

Para tanto, buscando responder tais questionamentos, nosso trabalho se propôs a aplicar um conjunto de atividades que implicassem diretamente na relação dos alunos com os processos de escrita, partindo das práticas de letramentos, pois o que se busca são alunos capazes de não somente ler e escrever, mas sim de se inserirem em contextos variados de usos significativos da linguagem oral e escrita, assim "letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (Soares, 2002, p. 72).

Logo, ao assumirmos a perspectiva dos letramentos, colocamo-nos, enquanto professores, como agentes que buscam fomentar em nossos alunos a capacidade de articular seus discursos nos mais variados campos de atuação social. Ao adotar as práticas de letramentos, assumimos, também, a abordagem interacionista dos discursos (Bakhtin, 2003), visto que são nos momentos de interação que a língua se materializa, organiza-se e deve corresponder ao que é esperado para as negociações de sentido, bem como ao momento sócio-histórico que envolve a produção dos discursos materializados em gêneros, fatores estes que merecem atenção quando se quer um ensino crítico e socialmente situado.

Assim, é necessário revisar práticas assumidas por professores em relação ao ensino, ao objeto de estudo da língua e aos projetos metodológicos desenvolvidos na realidade escolar. Mendonça (2006) constata que o ensino de língua portuguesa precisa sempre se manter em revisão e em atualização, porém, não de maneira passiva ou acrítica sobre novos métodos e concepções. Sobre essas perspectivas, a autora propõe que:

> Quando se trata do que acontece numa sala, não há padrões inflexíveis, modelos fixos; na verdade, recorre-se a diversos caminhos teóricos-metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, [...] as práticas de ensino de língua materna do ensino fundamental II e do ensino médio, revelam (como sempre revelaram) uma mescla de perspectivas: o jeito "tradicional" de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas também já são encontradas (Mendonça, 2006, p. 200).

Portanto, é necessário entender que métodos ditos "tradicionais" não necessariamente induzem a um ensino improdutivo e que o fazer docente ocorre na mescla de um número variado

de concepções. Sabemos que a língua se manifesta nas mais diversas formas, com gêneros emergindo das novas práticas de interação. Para além dessas constantes mudanças, é papel da escola também valorizar e traçar percursos que resgatem gêneros nas suas formas mais tradicionais, relacionando as práticas escolares com a comunidade, com sua cultura e com suas tradições, como orienta o documento norteador da educação básica[1]. Em vista dos aspectos citados acima, ao selecionar um conjuntos de atividades moldadas em uma sequência didática que vise à elaboração escrita de contos de terror, tentamos condicionar a produção escrita na escola, tantas vezes rejeitada pelos alunos, de uma forma que resgate e desperte o lado da criatividade e da construção discursiva das narrativas de mistério nos discentes e, com isso, ampliar a competência escrita deles.

A partir disso, esta pesquisa teve como objetivo geral: analisar as práticas de letramentos de alunos da primeira série em uma escola de ensino médio na cidade de Quixeré, a partir da aplicação de uma proposta de sequência didática para a produção escrita do gênero conto de terror, fundamentado no imaginário local. Deste propósito geral, selecionamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar práticas de letramento mobilizadas pelos alunos da primeira série do ensino médio durante atividades de produção textual escrita.
- Aplicar uma sequência didática centrada no gênero conto de terror, fundamentado no imaginário local de Quixeré, em vista da ampliação da escrita.
- Examinar os efeitos da sequência didática sobre a produção escrita dos estudantes na análise entre as versões iniciais e finais dos contos de terror.

Apoiados em tais objetivos, acreditamos que nossa pesquisa se alinha com as diretrizes e com as bases do Mestrado Profissional em Letras, visto que buscamos repensar o ensino em relação às metodologias adotadas, bem como, à proposição de atividades que impactem diretamente em um dos cernes da melhoria educacional, que é o engajamento do público discente em relação ao ensino de língua portuguesa, instruindo-os a adotarem posicionamentos críticos no desenvolvimento do discurso escrito, assim como em áreas afins intrínsecas em atividades com linguagem. Ademais, o trabalho aqui desenvolvido permite a revisão de posturas pedagógicas adotadas por nós, professores, na realidade escolar, outro fator de relevância visto a necessidade de conjugarmos a academia com o chão da sala de aula da educação básica.

[1] Conforme consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (Brasil, 2018, p. 69).

O misticismo e o mistério fazem parte da história humana, como bem sabemos. Candido (2006, p. 53), em referência à criação literária em suas diversas manifestações e contextos entre o processo lógico e imaginário, aponta que “no homem de hoje, perduram lado a lado o mágico e o lógico, fazendo ver que, ao menos sob este aspecto, as mentalidades de todos os homens têm a mesma base essencial”. Assim, o interesse pelo inexplicável vem desde a origem humana encantando milhões de ouvintes e leitores desse tipo de narrativa. No interior, nas cidades pequenas que se perdem ao longo de caminhos um tanto desertos, lendas, mitos e histórias de assombro encantam centenas de espectadores desse tipo de narrativa que mescla entre o real e o imaginário. Essas palavras iniciais induzem o motivo pelo qual escolhemos trabalhar com contos de terror em nosso trabalho, pois essa temática desperta o interesse do público-alvo, alunos da primeira série do ensino médio.

Na pequena cidade de Quixeré, o universo do mistério e do sobrenatural se destacam em projetos locais e culturais de escritores e artistas que cultuam e desenvolvem tais temas. No teatro, por exemplo, temos os dramaturgos Toinho de Toni e Chico Henrique Oliveira, ambos realizando trabalhos que resgatam elementos do folclore, das lendas tradicionais e urbanas disseminadas na crença popular, realizando eventos de impacto regional e estadual.

Na literatura, dois escritores contemporâneos ganham destaque ao abordarem narrativas de horror, são eles, Lucas Brito e Carlos Sombra. Lucas Brito escreve, inicialmente, textos como lendas e mitos que perpassam as localidades da cidade de Quixeré, publicando o livro “Coisas da noite: o Quixeré assombrado e suas lendas populares” (2019). Depois, enveredando por contos de terror, área em que tem se destacado, tem publicado alguns livros nesta vertente, tais quais: Contos insólitos (2020) e Perturbações noturnas (2022).

Já Carlos Sombra, desde o início de sua carreira literária, cultivou e publicou coletâneas de contos do gênero terror. De sua autoria já se somam quatro livros com essa temática: Contos macabros (2020), Criaturas da noite e outras insanidades (2021), Universo sombrio (2022) e Escritos do medo (2023). Por isso, optamos por trabalhar e incentivar nos alunos a prática da escrita por meio desse gênero lítero-textual e dessa temática, por acreditar que tais escolhas possam contribuir no processo de aprendizagem deles, assim como no despertar do interesse dos discentes nessa habilidade, visto que “[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferencial do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (Cosson, 2025, p. 12).

Na revisita às teorias que embasem nossa pesquisa e fundamentem nosso olhar crítico-reflexivo sobre o ensino na construção dos contos de terror a partir de causos e histórias locais

que fazem parte do imaginário, adotamos aspectos voltados para a textualização dos contos (Serafini, 2000; Vieira, 2005; Marcuschi, 2008), em que observamos os traços textuais que configuram o discurso narrativo (Adam, 2019), assim como a configuração da estrutura que tradicionalmente configura o gênero conto (Gotlib, 2004; Moisés, 2006) e o estilo que corresponde à narrativa de terror (Carvalho, 2021).

Além desses aspectos, pautamos nosso trabalho em estudos sobre as práticas de letramentos (Soares, 2002, 2008; Kleiman, 2005), em que o ensino de língua materna se volta para os usos sociais da linguagem escrita e oral (Marcuschi, 2010; Antunes, 2003), possibilitando aos discentes ampliarem suas práticas comunicativas socialmente situadas nas mais diversas manifestações textual-discursivas (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2008). Além disso, buscando significar o processo da escrita de maneira mais objetiva e sistematizada, adotamos como procedimento interventivo em sala de aula a sequência didática de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), desenvolvendo atividades e procedimentos para serem adotados na construção de exemplares do gênero conto de terror.

Para tanto, optamos por adotar como material norteador de nosso estudo as antologias de contos dos escritores locais Lucas Brito e Carlos Sombra, intituladas "*Perturbações Noturnas e outros contos*" (2022) e "*Escritos do medo*" (2023), dentre outras narrativas que primam pelo sobrenatural, a partir das quais abordamos a função social do gênero, suas características narrativas e os processos de produção textual desenvolvidos. Vale salientar que durante todo o ano letivo esse gênero foi trabalhado por nós com a turma, possibilitando aos alunos a familiarização com diferentes estilos de contos de terror, com autores de reconhecimento nacional e internacional, como os contemporâneos Amanda Strausz e Raphael Montes, bem como o clássico Edgar Allan Poe. Assim, o principal diferencial de nosso estudo está justamente na valorização dos escritores locais e das histórias que compõem o imaginário da cidade de Quixeré, para além do reconhecimento de autores externos à realidade dos alunos.

Ademais, também abordamos aspectos estruturais na composição do gênero textual em estudo, compreendendo a estrutura, o estilo e o tipo textual predominante na composição dos contos com temática de terror. Pautados em tais abordagens, buscamos com nosso trabalho uma forma de conciliar práticas de escrita que engajem os alunos a voltarem-se para tal atividade de maneira consciente e efetiva ante a rejeição dessa habilidade. Assim, pensar um trabalho que envolva a comunidade e escritores da cidade dos alunos para a produção textual pode ser uma alternativa para amenizar tal problema.

Com a finalidade de mapear e de analisar pesquisas já desenvolvidas sobre o gênero conto de terror, realizamos um levantamento da produção acadêmica relacionada à temática, buscando identificar suas principais contribuições e situar nosso estudo nesse campo de investigação. A dissertação de Silva (2021) objetivou resgatar o princípio da materialização do sentido no discurso a partir de uma sequência didática sobre o gênero conto. A pesquisadora elegeu como problema o fato de os alunos terem dificuldades em construir o sentido em suas produções textuais, para tanto, ela fundamentou seu trabalho nos processos de composição e estrutura do gênero conto, buscando teóricos que auxiliassem na construção do sentido no texto literário, seu papel de atuação e formação de leitores críticos e produtores de textos eficientes, ou seja, em seu letramento.

Já a pesquisa de Soares (2018) tratou da mediação de leitura e de escrita por meio de contos de terror psicológico de Edgar Allan Poe. A pesquisadora fez sua intervenção em uma turma de nono ano em uma escola de Juiz de Fora (MG), em que percebeu o interesse dos alunos por obras televisivas do gênero terror, mas pouco engajamento no conhecimento ou leitura de obras literárias clássicas do mesmo gênero. Assim, Soares (2018) desenvolveu dois procedimentos de leitura: a de suspense e a compartilhada, que visava cativar os alunos para as atividades desenvolvidas, ao mesmo tempo que ampliava o repertório de leitura e escrita dos alunos. Ao fim da pesquisa, a professora percebeu novos olhares sobre sua prática e metodologia, assim como uma significativa melhora no desempenho da turma em relação aos temas desenvolvidos na pesquisa.

Outra dissertação lida para embasar nosso estudo foi a de Farias (2024), que realizou uma intervenção em uma turma de sexto ano de uma escola municipal de Jaguaruana (CE), com o objetivo de ampliar a competência escrita desses alunos, que chegam aos anos finais do ensino fundamental com defasagens em seu processo de escrita por diversos fatores para além da metodologia e didática que apetece à escola e ao professor. Para tanto, a pesquisadora optou pela produção do gênero conto infantil de terror com base no imaginário local da cidade a qual os alunos pertencem como possibilidade de amenizar tais problemas. A professora avaliou, principalmente, os processos adotados pelos alunos em suas produções quanto aos procedimentos estruturados nas sequências didáticas e as possibilidades que tal método implicaram. Verificou, assim, bons resultados no processo interventivo assumido para com os alunos.

Todas as pesquisas acima fazem parte do Mestrado Profissional em Letras e têm como fatores em comum a busca por ampliar as competências escritora e leitora dos alunos, portanto,

o letramento dos discentes envolvidos. Acreditamos, então, na relevância deste trabalho por buscarmos engajar os alunos em práticas sociais de escrita, a partir da valorização da cultura de escritores de renome na própria cidade de que fazem parte, sendo esse o ponto diferencial defendido em nossa dissertação, visto que não intencionamos alienar os alunos de autores consagrados na literatura nacional e/ou mundial, mas validar e conciliar junto a estes últimos, autores também da realidade dos estudantes. Além disso, visamos ao desenvolvimento das competências comunicacionais, visto que o que se quer e se exige, cada vez mais, são alunos aptos a se posicionarem criticamente diante das exigências e das demandas sociais.

No que se refere à organização do trabalho, estruturamos ele em cinco capítulos. No primeiro, fazemos a introdução do estudo, apresentando as motivações que levaram ao desenvolvimento da pesquisa, as inquietações enquanto professores de língua materna que se veem cada vez mais cobrados por avaliações internas e externas e com um público que se acha, na maioria das vezes, estagnado diante de propostas de produção textual, leitura e oralidade no cotidiano escolar. Assim, apresentamos as questões e os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada e alguns dos referenciais que embasaram nosso estudo.

No segundo capítulo, intitulado “Fundamentação teórica”, apresentamos sete subtópicos divididos entre estudos, conceitos e teóricos que fundamentam questões sobre os letramentos, as concepções de gênero do discurso e de gênero textual, noções sobre o processo de produção escrita e do protótipo da sequência narrativa. Abordamos, também, o procedimento da sequência didática genebrina, que serviu de base para a nossa proposta de intervenção. Nos tópicos finais, apresentamos algumas concepções do gênero conto e as características linguísticas e estruturais do conto de terror.

No terceiro capítulo, nomeado de “Metodologia” discorremos sobre os conceitos e métodos adotados em nossa pesquisa. Apresentamos os procedimentos da pesquisa, a natureza e as estratégias desenvolvidos. No tópico seguinte, contextualizamos o local de aplicação da pesquisa, discorrendo sobre a escola em que ela foi aplicada e o perfil dos participantes envolvidos. No terceiro tópico, tratamos dos procedimentos e etapas da pesquisa. Nesse momento, apresentamos nosso modelo de sequência didática e a proposta de intervenção que redundará na produção dos contos de terror por partes dos alunos.

Em nosso quarto capítulo, descrevemos a execução das atividades que envolveram a apresentação do projeto aos alunos, a aceitação deles em participar da pesquisa mediante a assinatura dos documentos regulamentados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) ao qual

nossa pesquisa foi submetida e aprovada para realização[2]. Em seguida, descrevemos como se deu a proposta da produção inicial que possibilitou a escrita de treze contos por parte dos alunos. No terceiro tópico, detemo-nos na exposição e análise dos contos dos discentes em relação às oficinas modulares desenvolvidas para ampliar a competência escrita e processual deles. Em cada oficina modular selecionamos exemplares dos textos dos alunos para expor entre a produção inicial (PI) e a produção final (PF) o que foi aprendido pelos alunos e empregado em seus contos. Ao fim, constatamos que houve um bom aproveitamento no processo de escrita dos alunos e na compreensão deles de que escrever exige processos que, antes de ser um desperdício de tempo, servem para nortear e facilitar tal prática.

No quinto e último capítulo, retomamos, brevemente, o problema que nos motivou a escrever e pesquisar sobre a prática escrita e o desenvolvimento desta na realidade dos alunos. Seguido a isso, respondemos nossas questões de pesquisa e os objetivos traçados. Ao avaliar o que desenvolvemos, concluímos sobre os impactos significativos na prática escrita dos discentes envolvidos a partir da adoção do procedimento da sequência didática como recurso metodológico para ser utilizado na sala de aula de língua materna com vista a abordagem processual da escrita do gênero conto de terror de maneira satisfatória.

[2] Nossa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética (CEP) e teve sua aprovação para aplicação. Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 91822925.0.0000.5294.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, tratamos de conceitos e de discussões pertinentes que fundamentam nossa pesquisa. A saber: a(s) concepção(ões) de letramento(s) e sua inserção na educação brasileira; as noções de gêneros discursivos postuladas por Bakhtin e, posteriormente, de gêneros textuais com Marcuschi, dentre outros pesquisadores; os procedimentos da sequência didática; algumas noções sobre o trabalho com produção escrita e o fazer escrito; a sequência textual narrativa e, por fim, algumas noções sobre o gênero conto e, mais especificamente, o conto de terror.

2.1 Múltiplos olhares sobre o letramento

A prática de escrita ainda é um desafio constante na realidade escolar brasileira. Tornar o ato de escrever interessante e instigante para os alunos, além de significativo, pode contribuir e influenciar outros professores a trilharem passos que facilitem esse processo. Desde a década de 1980, as discussões sobre o ensino de língua materna vêm se pautando em metodologias que abarquem um novo sujeito leitor e escritor na educação de nosso país. Deixa de ser proveitoso/significativo o ensino de língua portuguesa baseado em usos descontextualizados, com frases soltas que remetem somente à gramática normativa e ao seu conjunto de regras, passando o enfoque para as manifestações sociais do discurso, logo, "a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual" (Marcuschi, 2008, p. 154).

Corrobora com essa perspectiva, os estudos postulados por Geraldi (2012), em que o autor discute perspectivas sobre o ensino de língua materna que trazem o texto para o centro da questão. Adotando uma concepção interacionista, "[...] uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos" (Geraldi, 2012, p. 41), o autor se posiciona de maneira contrária ao ensino então prevalecente da gramática e da metalinguagem apenas, sugerindo atividades que privilegiem uma abordagem linguística crítica para os alunos.

Geraldi (2012) propõe, então, a contextualização do ensino e a realização da análise linguística, que implicam numa discussão mais ampla do texto e suas formas de composição em usos sociais, para além de uma abordagem do texto como pretexto para o ensino da gramática normativa ou da caça aos erros ortográficos nas produções dos alunos como eram feitas até então. A partir dessa revisão do ensino de língua materna, traçam-se os caminhos que antecipam as discussões das práticas de letramento na educação e, mais especificamente, no

ensino de língua materna. Assim sendo, entender a concepção de letramento e o porquê de sua adoção é uma necessidade que se faz mister no ensino contemporâneo de língua materna.

Uma das primeiras estudiosas no Brasil sobre o tema dos letramentos, Magda Soares (2002) traz um panorama sobre esse assunto, discutindo desde a origem do termo, de sua implementação em nosso país, à distinção dele de outros problemas há tempos já abordados na educação brasileira, tal qual o analfabetismo.

A referida autora define letramento como "[...] o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita" (Soares, 2002, p. 44), pontuando que a questão do letramento surge da necessidade de dar um sentido ao ato de ler e de escrever em práticas sociais. Passamos do alfabetizar, aqui entendido como a capacidade instrucional de ensinar a ler e a escrever, para a necessidade do letrar, ou seja, assumir os processos de leitura e de escrita como manifestações sociais que possibilitam a inserção e encaminham possibilidades para a mudança social. Assim, o surgimento desse fenômeno se justifica para que a escola possa: "[...] ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* **e** *letrado*" (Soares, 2002, p. 47, grifo da autora).

Ainda nesse segmento de perspectivas que revisam e reestruturam as práticas em sala de aula de língua portuguesa, Soares (2008) apresenta-nos um sequenciamento dos problemas e dilemas que envolvem esse campo educacional. Partindo do conceito de alfabetização (década de 1980), para alfabetismo e, por fim, letramento, a autora busca mostrar que essa troca de nomes não decorre de mero gosto estético, mas sim de fenômenos que implicam sujeitos que partiam do domínio da leitura e da escrita, para as implicações do sujeito leitor e escritor em práticas sociais e de interação por meio de textos.

Assim sendo, antes havia o grande déficit de se alfabetizar o público escolar, porém, após a democratização da escola, passou-se a observar que não bastava dominar formas basilares de leitura e de escrita, era preciso traçar caminhos para tornar esses usuários dos processos de ser leitor/escritor, sujeitos ativos social, cultural e politicamente, ou seja, passa-se a ser preciso assumir práticas de letramentos.

Portanto, ao adotar a concepção de letramento enquanto uma necessidade para um trabalho com linguagem que vise ampliar a capacidade crítica dos alunos de ler e de escrever textos socialmente situados, que condizem com sua realidade e sua cultura, estamos assumindo a perspectiva dos letramentos, visto que "[...] nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazer uso da

leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita" (Soares, 2002, p. 58). A partir de tais práticas, assumimos o compromisso de letrar para a sociedade, com exercícios escolares que despertem o interesse dos alunos a se posicionarem criticamente em usos do oral e o do escrito socialmente situados.

Com o intuito de aplicar práticas de letramento na realidade escolar, Kleiman (2005) aborda uma gama de aspectos conceituais sobre as práticas de letramento, o que é o professor como agente do letramento, assim como quais estratégias a escola deve traçar para alcançar um ensino significativo e apto aos usos sociais da escrita, da leitura e da oralidade.

Ao evidenciar que a escola e os agentes que a compõem precisam enfocar a escrita socialmente situada, Kleiman (2005) define prática de letramento como um "conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização" (Kleiman, 2005, p. 12). Portanto, o desenvolvimento de projetos que levem os alunos aos usos legítimos e sociais da fala e da escrita do meio em que estão inseridos, assim como metas educacionais para um ensino que amplie tais usos são prerrogativas de uma educação que se espera contextualizada para novos caminhos.

Numa perspectiva revisional das concepções de letramentos atualmente, Oliveira e Melo (2016) fazem um breve panorama do que se entende por letramento(s) e sua inserção na realidade escolar. Citando estudos de autoras como Soares, Kleiman e Rojo, os autores pontuam a necessidade de se ir além da simples aquisição do ler e escrever, ou seja, do alfabetizar, para os usos sociais efetivos e críticos do escrever e ler. Para tanto, além da ideia inicial de letramento, os autores abordam a revisão curricular a partir da inserção da concepção de letramento, tratando ainda do letramento digital e dos multiletramentos, ou seja, das novas perspectivas socioculturais em que a escrita e a leitura passaram a ser exigidas em diferentes formatos.

Assim, os pesquisadores pontuam que "é responsabilidade da escola oferecer um ensino de qualidade em constante diálogo com as leituras múltiplas do mundo em que vivemos e, isso, não é responsabilidade apenas do professor, mas de toda a comunidade escolar" (Oliveira; Melo, 2016, local: 403). Portanto, se queremos uma escola que de fato engaje os alunos de maneira crítica e efetiva nos ambientes em que deles se exijam posicionamentos como usuários da leitura e da escrita, assumir práticas de letramentos se faz crucial, visto que "o indivíduo letrado, seja tradicional ou digitalmente, é aquele que saberá usar a informação

adquirida de forma crítica e positiva, quer dizer: de forma prática, na vida pessoal e coletiva" (Oliveira; Melo, 2016, local: 413).

Em complementação ao percurso do letramento e sua relação de intervenção nas concepções de leitura e de escrita, Carvalho (2016) aborda os novos estudos de letramento, principalmente, focalizando estes com uma relação direta com o meio social. Ao produzirmos um texto oral ou escrito em um determinado espaço sociocultural, temos que pensar nos valores, ideias e ideologias que estão envolvidas nesse processo que pode ou não legitimar determinados usos e discursos.

Em síntese do teor variado e da multiplicidade de concepções dos letramentos que atuam diretamente em comunidades discursivas, Carvalho conclui que "as práticas de letramento são situadas em diferentes domínios da vida social e são moldadas de acordo com as instituições, as relações sociais e de poder, o tempo, o lugar, e podem sofrer mudanças" (Carvalho, 2016, local: 1418). Ou seja, se a língua muda, se os gêneros são atualizados e reorganizados com novos objetivos, também as práticas que envolvem os letramentos necessitam de atualização e precisam abarcar as novas formas de usos sociais da escrita, da leitura e da oralidade e das implicações que tais usos legitimam.

Abordando a temática de *projeto de letramento*, Oliveira (2016) nos confronta com as acepções do que é um projeto, do que é letramento e da sua junção e, indo além, do que ele não é. Ao falarmos de letramentos, sempre temos que partir do "ler e escrever para agir na vida social" (Oliveira, 2016, local: 4152). Em vista disso, a pesquisadora pontua que devemos envolver a comunidade escolar com seus dilemas e a partir das realidades nela contida dar o enfoque de um projeto que se queira de letramento, "nesse sentido, um traço que lhe é definidor é o fato de estar, sistematicamente, associado à noção de problema, funcionando a leitura e a escrita como ferramentas para agência social" (Oliveira, 2016, local: 4164).

Portanto, as ações de letramento passam a implicar na noção de conscientização social, de utilização da língua em suas diversas manifestações com vista a sanar problemas que envolvem diretamente os agentes que vivenciam os problemas que moldam os discursos que se fazem da e na realidade escolar. E, indo além, não apenas identificar, mas traçar rotas que possibilitem aos discentes junto à comunidade escolar a agir e a rever tais problemas com usos efetivos de linguagem.

Ao identificar dentro da nossa realidade escolar a aversão às práticas de escrita, ao local interiorano em que se situa nossa escola de aplicação que implica numa visão de despropósito aos estudos e aos casos cada vez mais problemáticos de indisciplina, de violência e de evasão

frequentes na instituição, pensar projetos que permitam aos alunos refletirem e se verem como capazes de processar manifestações escritas de maneira autoral e adequada, pode engajar novamente o público a se verem como capazes de ampliar sua competência escrita e, assim, se verem letrados, em todas as perspectivas que essa palavra acarreta.

2.1.2 Letramento literário

Trabalhar o texto literário na escola envolve uma gama de saberes e metodologias que precisam ser pensadas e repensadas para não voltarmos a cair em ações vistas como obsoletas em relação ao manejo de obras literárias. Dentro dos campos dos letramentos, há um caminho sendo traçado que envereda para a literatura e para o destaque que essa merece como palavra em estado de arte. Por trabalharmos, em nossa pesquisa, o gênero lítero-textual conto, julgamos necessário apontarmos fundamentos que respaldam nossa abordagem em relação ao letramento literário e suas possibilidades dentro da realidade escolar. Entendo este como o conjunto de práticas que envolvem o contato, a leitura, a análise e as múltiplas concepções de significação que abarcam o texto literária.

Cosson (2025) pontua alguns pressupostos teóricos sobre o letramento literário que envolvem o trabalho com o texto literário dentro do espaço escolar. Primeiro, relacionando a literatura com o mundo, o autor explora a multiplicidade de significações alcançadas por meio das palavras, visto que “nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo” (Cosson, 2025, p. 16). Logo, trabalhar o texto literário envolve práticas que possibilitam aos alunos a se reconhecerem e expandir seus horizontes, posto que “na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (Cosson, 2025, p. 17).

Outro ponto levantado por Cosson (2025) corresponde à literatura escolarizada, ou seja, o autor explora o processo histórico de inserção do texto literário dentro da realidade escolar brasileira. Seguindo o processo de utilitarismo do texto literário, a este seria atribuído “no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira” (Cosson, 2025, p. 20). O autor ainda discute o fato da pouca exploração do texto literário em si no ensino médio, público-alvo de nossa pesquisa, com o ensino dessa área voltado para o privilégio do histórico das estéticas literárias, enfocando suas principais características e autores consagrados, sendo destinado ao texto propriamente dito,

apenas a leitura de maneira fragmentada, com trechos que comprovem as características abordadas.

Ao ponto que o autor defende, sim, que haja e há a necessidade de um ensino do manejo com o texto literário, mas este deve partir do caráter humanizador que essas produções trazem a partir da leitura efetiva da obra literária, visto que "o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola" (Cosson, 2025, p. 23).

Outros dois pontos que o autor discorre sobre as práticas de letramento literário corresponde ao fato de que na aula de literatura o texto não deve ser visto apenas como forma de prazer ou como indicação de leitura por fruição. Como uma área e fonte de aprendizagem, "no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada" (Cosson, 2025, p. 27), possibilitando aos alunos a olharem para os textos e se verem neles e para além deles, visto o aspecto representacional e reflexivo que o texto literário permite.

No ponto seguinte, voltado para o embasamento da prática do letramento literário, o pesquisador coloca o processo de escolha do texto literário que se faz(fará) presente na escola. Mencionando algumas direções de tal seleção, o autor aponta os três pontos principais responsáveis por essa escolha: primeiro, o cânone literário; segundo, a contemporaneidade dos textos; e terceiro, o gosto particular do professor. Segundo o autor, tais seleções são válidas, desde que busquem ampliar a competência leitora e crítica dos alunos de maneira progressiva, não se fincando somente numa ou noutra em detrimento das demais e mantendo os discentes sempre no mesmo nível de leitura e contato com o texto literário.

Após essas explanações sobre os pressupostos que embasam práticas de letramento literário, o autor apresenta, na parte prática, duas sequências voltadas para essa atividade. A sequência básica e a sequência expandida. Após a análise destas, mesmo se tratando, em nossa pesquisa, do contato direto de alunos com o texto literário através do gênero lítero-textual conto de terror, nosso enfoque está, para além da ampliação da competência leitora e do repertório cultural e crítico dos alunos, no amadurecimento da competência escrita. Então, analisando os passos da sequência básica de motivação, introdução, leitura e interpretação (Cosson, 2025), que enfocam o processo de leitura, também desenvolvido por nós em nosso trabalho, sentimos a necessidade do olhar mais específico e detalhado para o processamento da escrita, por isso, optamos pelo procedimento da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como será exposta em tópico voltado para ela.

2.2 Gêneros textuais/discursivos.

Como já salientamos, é unânime que as práticas didáticas em aulas de língua portuguesa devem centralizar o texto em suas manifestações sociais e discursivas como norte para o ensino de língua materna. Portanto, entender o conceito de gênero, de discurso, de texto e de língua em suas práticas discursivo-sociais se faz necessário diante de tais prerrogativas. Bakhtin (2003), em capítulo voltado para a discussão dos gêneros do discurso, apresenta-nos que " [...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso" (Bakhtin, 2003, p. 262), assim sendo, todas as manifestações linguísticas socialmente estruturadas em contextos formais ou informais que se pautem na linguagem para compartilhamento e socialização de mensagens são enunciados, os quais assumem ser gêneros discursivos[3].

No mesmo trabalho, Bakhtin (2003) postula que os estudos sobre a formulação das manifestações e práticas linguísticas socialmente situadas dividem-se em gêneros primários, que são mais simples e de uso cotidiano e os gêneros secundários, estes mais volumosos e elaborados do que os primeiros, inclusive, apropriando-se dos primários em suas expressões. Como pode ocorrer em um romance que utiliza uma carta ou uma conversação entre os personagens, por exemplo. Ele define, então, que "os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem" (Bakhtin, 2003, p. 268). Deste modo, os gêneros se manifestam como representações humanas na sociedade, conforme suas ideias, ideais e intuitos comunicacionais.

Outros pontos discorridos por Bakhtin (2003) referem-se às questões dos enunciados e suas manifestações somente nos momentos de interação e figurados em gêneros, distinguindo, portanto, a oração desvinculada de um uso real e concreto, para uma unidade discursiva manifestada por meio da enunciação. Assim sendo, "a oração enquanto unidade da língua também é neutra e em si mesma não tem aspecto expressivo; ela o adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto" (Bakhtin, 2003, p. 290). Portanto, não se justificam algumas práticas ainda assumidas em sala de aula que não visem ao enfoque nos gêneros e em suas manifestações concretas de realização, elementos que Bakhtin elege como constitutivos destes: o tema, o estilo e o conteúdo composicional. Prerrogativas para uma abordagem mais significativa e concreta do estudo e, posterior, ensino dos gêneros.

[3] Ao nos referirmos as proposições relacionadas a Mikhail Bakhtin, utilizaremos a nomenclatura definida pelo autor, logo, "gênero(s) discursivo(s)", e no restante de nosso trabalho optamos por tratar da terminologia "gênero(s) textual(is)".

Assim, conforme Bakhtin (2003), o *tema* nos gêneros discursivos corresponde ao assunto desenvolvido no texto, ao conteúdo de que trata determinada construção discursiva, o propósito comunicativo. Já o *estilo*, conforme o autor, abarca marcas de individualidade, de pessoalidade nos discursos, como na literatura de ficção (subjetiva), mas, ainda segundo Bakhtin (2003), nem todo gênero discursivo permite uma estilística que marca a individualidade de quem escreve, como exemplo, temos os gêneros burocráticos, em que o estilo implica numa estrutura pouco flexível, como em uma certidão de casamento ou de nascimento, havendo uma padronização, portanto, "uma determinada função [...] e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto e, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis" (Bakhtin, 2003, p. 266).

Por fim, o *conteúdo composicional* nos gêneros discursivos trata das partes constituintes de cada gênero discursivo, ou seja, parte-se da construção estrutural mínima que diferencia um determinado gênero de outro, conforme o filósofo, "os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar nossos discursos em formas de gêneros [...]." (Bakhtin, 2003, p. 283). Logo, compreender essa tríade de maneira intrínseca e suas relações na constituição dos gêneros discursivos implica numa análise mais detalhada de como são concebidos os gêneros que circulam e permitem nossa comunicação no dia a dia.

Fairclough (2010) traça algumas discussões interessantes sobre discurso e sua relação direta com o meio social. Ao abordá-lo numa construção entre prática social e prática discursiva, o autor dialoga com aspectos que correspondem à materialização dos textos enquanto meios que refletem o indivíduo socialmente situado política e ideologicamente (discursivamente). Ao refletir sobre a utilização dos textos, o autor comenta: "o discurso, como parte da atividade social, compreende gêneros. Os gêneros correspondem a diferentes modos de agir, de produzir a atividade social, do ponto de vista semiótico" (Fairclough, 2010, p. 226). Logo, os gêneros são atividades que permitem às pessoas agirem socialmente, posicionando-se e assumindo vozes que perpassam suas manifestações discursivas a partir de sua configuração em textos.

Para ampliar essa discussão, Koch e Elias (2009) defendem que "[...] os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, o que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros" (Koch; Elias, 2009, p. 101). Assim sendo, as práticas discursivas e de usos sociais da língua que ocorrem nos mais variados

contextos são concebidos como gêneros, estes com características e especificidades que os diferenciam, tanto no seu intuito comunicacional, quanto na estrutura assumida e nas representações, necessidades e demandas sociais que justifiquem seus usos. Além disso, como a sociedade e os indivíduos, enquanto usuários, estão em constante mudanças, também as manifestações textuais acompanham tais transformações, ocorrendo assimilações, reconfigurações e criações de novos gêneros de acordo com as necessidades comunicacionais.

Nessa mesma perspectiva, Roxane Rojo e Jacqueline Barbosa (2015) abordam a discussão sobre gêneros do discurso e gêneros textuais, aqui trazida para auxiliar na compreensão da abordagem do que concebemos como gêneros textuais, sem, contudo, negar uma abordagem também discursiva. Assim, as autoras comentam a respeito da distinção entre essas perspectivas:

> O que interessa nessa abordagem (gêneros discursivos) são os **efeitos de sentido discursivos**, os **ecos ideológicos**, as **vozes** e as **apreciações de valor** que o sujeito do discurso faz em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas. Por isso, os gêneros são estudados. Não importam tanto as formas linguísticas ou a dos textos em si, para relacioná-las aos contextos, mas o desenvolvimento dos temas e da significação. Por isso, os bakhtinianos referem-se aos gêneros como **gêneros discursivos** e não como **gêneros de texto** (Rojo; Barbosa, 2015, p. 42, grifos das autoras).

Portanto, nas práticas adotadas em sala de aula de língua portuguesa, convencionou-se uma abordagem que valoriza as *formas linguísticas* e dos *textos em si*, justamente por vincula-se a uma proposta também voltada para a linguística textual, que resgata e transcorre sobre os diversos aspectos de usos linguísticos socialmente situados. Como orienta Marcuschi (2012) sobre algumas linhas de análise dessa corrente na construção textual, tais quais: "coesão superficial (nível dos constituintes linguísticos); coerência (nível semântico, cognitivo, intersubjetivo e funcional) e sistema de pressuposições (implicações no nível, pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções" (Marcuschi, 2012, p. 94). Materializações, então, de textos e suas implicações nos atos de comunicação e que são avaliadas nas práticas escolares para uma ampliação do domínio linguístico e seus variados usos.

Numa discussão que tenta conciliar, então, as nomenclaturas sobre discurso, gênero e texto, Marcuschi (2008) aponta o seguinte: "primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um **discurso** característico. Esse **discurso** inicia com a escolha de um **gênero** que por sua vez condiciona uma **esquematização textual**" (Marcuschi, 2008, p. 85, grifos nossos), logo, partimos do campo mais abrangente que envolve o discurso a ser assumido, e então, como já dito, relacionam-se toda uma gama de ideologias, questões políticas

e sociais, passando para a junção desse discurso com uma configuração de um gênero, por exemplo, se moldamos o discurso para um artigo de opinião ou um recado, são necessários alguns aspectos salientados por Bakhtin (2003) que são o conteúdo temático, o plano composicional e o estilo, e a partir dessas escolhas, há a materialização textual, o objeto visível, que seria o gênero textual. Conforme Marcuschi (2008, p. 155):

> Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Logo, a tríade de comunicação entre discurso, gênero e texto, manifesta-se com fins comunicacionais e organizacionais do homem em meio à sociedade em que vive e sua catalogação entre gênero discursivo (Bakhtin) e gênero textual como adotado por Marcuschi pela proximidade com a linguística textual, apenas reflete ideologias diferentes de se abordar a materialização dos textos.

Na perspectiva discursiva e de produção textual então encaminhadas, o trabalho de Guedes (2009) traz uma discussão detalhada do processo de inserção dos textos e de sua produção nas aulas de língua portuguesa e nos cursos de formação de professores, desde a década de 1960. Assim, o professor, ao analisar propostas de produções textuais que se opunham às famigeradas “redações escolares”, ou seja, textos sem um propósito comunicativo e nem a adoção de um gênero textual, exercitadas em sala de aula durante décadas, confronta estas por sua falta de caráter discursivo, em que ele propõe, em oposição a elas, as seguintes qualidades discursivas em uma produção textual: “unidade temática, objetividade, concretude e questionamento encaminham o exercício do discurso entendido como colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade” (Guedes, 2009, p. 59).

Guedes (2009) ainda explica que a *unidade temática* corresponde à harmonização de ideias que encaminhem a um tema; a *objetividade* trata da compreensão do leitor em relação à clareza do autor junto ao assunto tratado; a *concretude* diz respeito à precisão das informações passadas a partir da escolha dos recursos linguísticos escolhidos; e, por fim, o *questionamento*, que motiva o leitor a se interessar ou buscar o texto sobre o problema que este aborda. Assim,

nas aulas voltadas para as produções escritas, tanto se envolvem aspectos discursivos quanto textuais na composição e materialização dos textos dos alunos.

Outro aspecto, então, que deriva das junções entre gêneros textuais e práticas discursivas, corresponde, justamente, à noção de língua a ser adotada por nós em nosso estudo e em nossas práticas escolares. Assim, entendendo a língua como um sistema de símbolos que significam o mundo de maneira social e historicamente situada em seus vários contextos de usos, inserindo sujeitos representados numa relação textual-discursiva, assumimos a perspectiva sociointeracionista da língua, como conceitua Marcuschi: "[..] ela (a língua) é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, [...] é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas" (Marcuschi, 2008, p. 61).

A partir desse conceito, Marcuschi (2008) traz ainda um conjunto de significações e implicações ao se adotar tal perspectiva, que, em suma, corresponde ao fato de a língua ser multifacetada a partir de usos reais e concretos, de seu aspecto enunciativo nas diversas modalidades de comunicação, envolvendo ainda práticas discursivas e materializações dessas práticas, como já citado, em gêneros textuais que implicam posições diversas assumidas pelos sujeitos. E o trabalho com língua portuguesa, a partir das manifestações textuais em gêneros os mais diversos, deve assumir e relacionar tais perspectivas.

Na mesma linha de abordagem defendida por Marcuschi e assumida por nós em nosso estudo quanto à concepção de língua e as práticas textuais oriundas dela, Antunes (2003) analisa alguns métodos ainda assumidos em sala de aula por professores no manuseio fragmentado da língua, em que eles apresentam uma dicotomia infundada entre teoria e prática. Pautada em documentos oficiais que norteiam a educação para o ensino de língua portuguesa à época, a autora assume e propõe a seguinte perspectiva:

> Assumo, portanto, que o núcleo central da presente discussão é a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva (entre os sujeitos), em situações de atuação social através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos. É, pois, esse núcleo que deve constituir o ponto de referência, quando se quer definir todas as opções pedagógicas, sejam os objetivos, os programas de estudo e pesquisa, seja a escolha das atividades e da forma particular de realizá-las e avaliá-las (Antunes, 2003, p. 42).

Antunes (2003) descreve, então, uma série de objetivos nos quais o ensino de língua portuguesa deve se pautar, possibilitando, com estas novas perspectivas, que os alunos pensem a língua de maneira reflexiva-crítica no momento da produção de seus textos, da interpretação

deles, das regras de elaboração que os norteiam e da interação do discurso, no ouvir e saber se pronunciar em determinados contextos, evidenciando, ainda, as implicações advindas do assumir estas novas perspectivas de ensino. Assim, instigando os professores para que eles entendam que o ensino de língua materna, ao invés de só nomenclaturas, análises sintáticas e conteúdos gramaticais como um todo, por meio de frases desconexas, por exemplo, precisa se pautar "nos usos sociais da língua" (Antunes, 2003, p. 109) e que a partir dessa linha de abordagem contextual e significativa, estaremos traçando novos percursos para o ensino e práticas de linguagem.

Ao tratar, então, da abordagem dos gêneros textuais em sala de aula de língua portuguesa, Marcuschi (2010) propõe algumas distinções que precisam estar claras na metodologia dos professores. Para tanto, ele distingue tipos textuais, de gêneros textuais e domínio discursivo, campos que se inter-relacionam na abordagem dos gêneros textuais, mas que não devem ser confundidos entre si:

> Assim, para a noção de *tipo textual*, predomina a identificação de *sequências linguísticas típicas* como norteadoras; já para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de *ação prática*, *circulação sócio-histórica*, *funcionalidade*, *conteúdo temático*, *estilo* e *composicionalidade*, sendo que os *domínios discursivos* são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam (Marcuschi, 2010, p. 25, grifos do autor).

Ou seja, Marcuschi (2010) aponta que enquanto os tipos textuais correspondem a um conjunto limitado de categorias, sendo os mais comuns a narração, a argumentação, a descrição, a injunção e a exposição, podendo ocorrer de maneira simultânea na concretude de um mesmo gênero textual, este último corresponde a um grupo quase ilimitado, produzidos nas manifestações sociointeracionais e historicamente situados. Logo, ao tratar dos gêneros textuais em sala, não devemos trocá-los ou confundi-los com os tipos textuais, visto que estes ocorrem em manifestações linguísticas típicas naqueles, "em suma, pode-se dizer que os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais fundam-se em critérios internos (linguísticos e formais)" (Marcuschi, 2010, p. 36).

Para além da distinção dos tipos textuais, Marcuschi ainda resgata, como visto, os domínios discursivos que "não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos" (Marcuschi, 2010, p. 24), como os do meio jurídico, jornalístico, científico, em que há manifestações em gêneros textuais de usos mais corriqueiros. Assim, na junção dessas três categorias (gêneros textuais, tipos textuais e domínios discursivos), Marcuschi (2010) pontua que um trabalho significativo sobre a funcionalidade e a

materialização dos gêneros textuais na escola é o caminho, pois "tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou outro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão" (Marcuschi, 2010, p. 36).

Destarte, o manuseio, a produção, os usos e as nuanças dos textos devem fazer parte da realidade da escola e do trabalho do professor, tanto na modalidade oral, quanto escrita, visto que cada área possui suas peculiaridades, assim como os pontos de encontro na materialização sociointeracional dos gêneros.

Ao abordar perspectivas teórico-metodológicas associadas ao ensino de língua portuguesa no Brasil de finais do século XIX para a contemporaneidade, Bezerra (2010) traça algumas reflexões sobre as práticas adotadas, em que "tradicionalmente, o ensino [...] se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva [...] e analítica [...]". (Bezerra, 2010, p. 39), até o ponto em que se assumem novas abordagens a partir de estudos da linguística e dos modelos de aprendizagem, tais fatores impactando diretamente os sistemas vigentes no ensino de língua materna, principalmente, a partir das décadas finais do século XX, em que a formação e o trato com a língua elegem o texto como elemento crucial para o trabalho com a linguagem:

> Assim, a ênfase na leitura, análise e produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais, considerando seus aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e linguísticos (que variam conforme as situações comunicativas), caracteriza-se com uma das renovações mais apregoadas no ensino de nossa língua, embora ainda insuficientemente praticada (Bezerra, 2010, p. 46).

Consequentemente, ao se averiguar os baixos índices no desempenho dos discentes em avaliações internas e externas quanto ao domínio, à produção e à interpretação crítica de textos nos mais variados campos de usos sociais, viu-se que o ensino precisava ser revisto em suas bases metodológicas e procedimentais, deixando de eleger o ensino da gramática prescritiva e sua vasta nomenclatura classificatória por meio de simulacros da língua em frases descontextualizadas, para um trabalho sistematizado com textos, dentro dos moldes dos mais variados gêneros, o que, como salientou Bezerra (2010) ainda não conseguiu ser totalmente implementado.

Verifica-se tal fato, ao olharmos o sumário do livro didático para os três anos do ensino médio utilizado atualmente na escola onde o trabalho foi realizado. A obra intitulada "Se liga nas linguagens", de organização de Ormundo (2020) é um volume único, com a divisão muito

se assemelhando, ainda, a um sumário de gramática normativa na parte voltada para a análise linguística (figura 1), em que o gênero textual não aparece em evidência em nenhum capítulo:

Figura 1 – Sumário do livro didático da coleção Se liga nas linguagens (2020)



Sumário

Desinência ... 195
Vogal temática ... 196
Processos de formação de palavras ... 196
Composição ... 197
Derivação ... 197
Encurtamento de palavras ... 198
Onomatopeia ... 199
Estrangeirismos ... 199
Neologismo ... 200
Desafio de linguagem – Produção de análise de *card* ... 202
Capítulo 21 Substantivo e adjetivo ... 203
Gênero e número ... 205
Gênero ... 205
Número ... 206
Grau ... 207
Variação de grau do substantivo ... 208
Variação de grau do adjetivo ... 208
Desafio de linguagem – Produção de *card* ... 210
Capítulo 22 Numeral e artigo ... 212
Numeral ... 212
Artigo ... 213
Desafio de linguagem – Análise de infográfico ... 215
Capítulo 23 Pronome ... 218
Pronome pessoal ... 219
Pronome de tratamento ... 220
Pronome demonstrativo ... 224
Pronome possessivo ... 226
Pronome indefinido ... 226
Pronome interrogativo ... 227
Pronome relativo ... 227
Capítulo 24 Verbo ... 231
Flexões do verbo ... 232
Classificação dos verbos quanto à flexão ... 234
Desafio de linguagem – Resposta a dúvida de leitor ... 235
Verbos auxiliares e suas funções ... 236
Indicação de aspecto verbal ... 237
Indicação de modalização ... 237
Formas nominais do verbo ... 237
Infinitivo ... 237
Gerúndio ... 237
Particípio ... 237
Vozes verbais ... 238
Capítulo 25 Advérbio ... 242
Valor semântico dos advérbios ... 243
Capítulo 26 Preposição e conjunção ... 246
Uso de preposição antes de pronome relativo ... 247
A crase ... 248
Casos especiais ... 249
Conjunção ... 250
Valores semânticos das conjunções ... 251
Conjunções coordenativas ... 252
Conjunções subordinativas ... 252
Capítulo 27 Introdução à sintaxe e sujeito ... 256
As orações ... 257
Sujeito simples, sujeito composto e sujeito desinencial ... 258
Concordância do verbo com o sujeito simples ou com o sujeito composto ... 259
Sujeito indeterminado ... 260
Oração sem sujeito ... 261
Desafio de linguagem – Produção de comentário em grupo de mensagens ... 263
Capítulo 28 Predicados, objetos, predicativos e adjuntos adverbiais ... 265
Predicado verbal ... 265
Predicado nominal ... 266
Predicado verbo-nominal ... 267
Complementos verbais: objeto direto e objeto indireto ... 268
Pronome oblíquo como complemento verbal ... 268
Adjunto adverbial ... 269
Regência verbal ... 270
Capítulo 29 Complemento nominal, adjunto adnominal, aposto e vocativo ... 274
Complemento nominal ... 275
Adjunto adnominal ... 276
Alguns casos de concordância nominal ... 276
Aposto ... 277
Vocativo ... 278
A vírgula no interior das orações ... 278
Desafio de linguagem – Produção de relatório ... 280
Capítulo 30 Orações coordenadas ... 281
Orações coordenadas assindética e sindética ... 282
Oração coordenada sindética aditiva ... 283
Oração coordenada sindética adversativa ... 283
Oração coordenada sindética alternativa ... 283
Oração coordenada sindética conclusiva ... 284
Oração coordenada sindética explicativa ... 284
Capítulo 31 Orações subordinadas adjetivas e adverbiais ... 286
Oração subordinada adjetiva ... 287
Oração subordinada adverbial ... 290
Pontuação da oração subordinada adverbial ... 292
Capítulo 32 Orações subordinadas substantivas e orações reduzidas ... 295
Oração subordinada substantiva ... 296
Oração subordinada substantiva subjetiva ... 297
Oração subordinada substantiva objetiva direta ... 297
Oração subordinada substantiva objetiva indireta ... 298
Oração subordinada substantiva completiva nominal ... 298
Oração subordinada substantiva predicativa ... 298
Oração subordinada substantiva apositiva ... 298
Oração subordinada reduzida ... 299
Desafio de linguagem – Debate ... 300
Objetivos e justificativas das propostas didáticas da obra e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC ... 302
Referências bibliográficas ... 319

Fonte: Ormundo, 2020, p. 8.

Tal fato mencionado acima, como já foi salientado, vai em oposição aos pressupostos assumidos para um ensino que vise ao letramento crítico dos alunos, pois como destaca Antunes: “a seleção das atividades e dos conteúdos poderia dar-se, em cada unidade de cada uma das séries, a partir de um determinado gênero, que seria assim objeto central dos momentos de fala, de escrita, de leitura, de análise e sistematização linguística em sala de aula” (Antunes, 2002, p. 72).

Logo, selecionar textos dos mais variados campos sociais, possibilita aos alunos refletirem sobre seus usos, domínios, significações e produções com vistas a inseri-los em ambientes diversos que exijam deles usos adequados de maneira oral e escrita de práticas linguísticas é muito mais eficaz para uma sociedade que se quer crítica, do que a insistência em trabalhar somente uma modalidade única da língua, pautada em registros fictícios para abordagens normativo-gramaticais.

Em estudo que busca reiterar o aprimoramento do ensino de língua materna ao se eleger o texto como elemento central das práticas assumidas, Antunes (2009) elenca algumas implicações ao se adotar tal medida, dentre elas: o trabalho com os gêneros orais e escritos seria o ponto chave no exercício escolar, substituindo as aulas de gramática pautadas em usos descontextualizados e/ou fictícios; norteariam o processo da escrita, que ganharia significação a partir da produção de determinados gêneros, numa análise de cada exemplar em seus usos e significações.

Enfocariam também "o estudo detalhado das estruturas de composição dos textos ou a sua forma composicional" (Antunes, 2009, p. 58) o que levaria ao aperfeiçoamento dos diversos usos linguísticos que se faz da língua; a gramática ganharia, então, um enfoque contextual, levando os alunos a refletirem em seus aspectos de usos em textos concretos, ou seja, "as regras gramaticais ganhariam seu caráter de funcionalidade, uma vez que seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero" (2009, p. 58), assim deixando de ser uma conceituação vazia de sentidos e de usos.

A autora ainda prossegue indicando que um ensino de língua portuguesa pautado nas diversas manifestações textuais deve levar os alunos a compreenderem a finalidade social de cada texto, "para atingirem os propósitos comunicativos com que foi posto em circulação" (Antunes, 2009, p. 59) e, desta forma, desenvolver a criticidade de perceber fatos tanto internos quanto externos nos textos, que permitem uma maior significação a partir de tais implicações da escolha linguística ou estilo adotado em determinado exemplar de gênero, notando estratégias argumentativas ou sequências narrativas, por exemplo.

Outra implicação destacada pela autora condiz com a ampliação dos usos linguísticos nos mais variados campos sociais, logo, a compreensão dos domínios discursivos possibilitariam ao público alunado antecipar e/ou perceber que determinados gêneros circulam com maior ou menor regularidade em determinado grupo social, assim ampliando suas percepções dos usos contextuais de cada variante.

Portanto, constata-se os benefícios ao se assumir práticas que desenvolvam e aprimorem a competência escrita e oral dos alunos por meio dos diversos gêneros textuais que circulam em sociedade, tornando, assim, o ensino de língua materna democrático e significativo na formação de estudantes críticos e sem receio de se posicionarem ante as mais variadas exigências linguísticas que se façam deles. Para tanto, o trabalho com gêneros textuais precisa ser sistematizado e há toda uma gama de recursos e estudos que permitem tal sistematização, o que trataremos no tópico seguinte.

2.3 Sequências didáticas

Para a aplicação e desenvolvimento de nossa proposta de intervenção, adotaremos procedimentos que instrumentalizem e que tornem o processo de produção textual dos contos o mais significativo possível. Para tanto, buscando sistematizar o passo a passo a ser seguido em nossas atividades, comporemos uma sequência didática, a partir do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), que a definem como "[...] um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Assim, a partir da abordagem inicial até o processo final do texto, todas as etapas, ou como os autores supracitados colocam, módulos, serão detalhados para a elaboração dos textos.

Assumimos esse procedimento no trabalho com o gênero, pois "uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83). Portanto, acreditamos que ao desenvolver uma abordagem mais compassada, pensando em todos os procedimentos que darão enfoque à produção de exemplares de um gênero, sua execução permitirá aos alunos um melhor desempenho no processo de escrita, ampliando-o.

Durante a aplicação de nossa sequência didática, iremos abordar exemplares do gênero conto de terror, observando os aspectos textuais de tipo narrativo, a estrutura prototípica desse gênero, assim como explanar, junto aos alunos, a execução de tais procedimentos. Logo, teremos que nos deter em processos textuais diversos, desde sintáticos, aos semânticos e pragmáticos, visto que as propriedades linguísticas de um gênero textual escrito se manifestam em toda produção de um texto, seja ele qual for, mas o foco sempre se voltará para as especificidades dos contos de terror, sua composição, estrutura e demais aspectos linguísticos.

Os procedimentos indicados pelos autores na composição da sequência didática indicam primeiro, então, a necessidade da *apresentação da situação*, que "[...] visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado 'verdadeiramente' na produção final" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 84), ou seja, para auxiliar na compreensão de uma proposta de produção textual, é preciso deixar claro aos discentes o intuito do projeto, qual o gênero que será trabalhado, assim como suas características, situação de ocorrência e validade social.

Abordando, então, desde aspectos linguísticos gerais, tal quais o tipo textual mais dominante e a estrutura mais comumente empregada, até específicos, como quais recursos linguísticos são mais utilizados. Outro aspecto importante da apresentação da situação

comunicativa a ser executada, é colocar os alunos em contato com exemplares do gênero almejado, já que a exemplificação concreta por meio de um exemplar de um gênero pode auxiliar e motivar na criação de novas produções. Desta forma, a leitura de exemplares do gênero conto de terror será priorizada nas atividades desenvolvidas e em vista da ampliação do repertório literário dos discentes.

O passo seguinte citado pelos autores, envolve *a primeira produção*, que resgatará os conhecimentos e as orientações empregados na apresentação da situação. Os autores salientam que essa primeira produção é de extrema importância, tanto para os alunos, que perceberão que conseguem realizar um exemplar do gênero proposto, por mais rudimentar ou fora da estrutura que este esteja do ideal final, como para os professores, que ao terem contato com essa primeira produção, poderão diagnosticar quais são os principais problemas que circundam a execução do gênero proposto, quais dificuldades e habilidades os alunos apresentam, tornando o trabalho mais ágil e eficiente.

Tal perspectiva tem por base uma avaliação formativa, ou seja, que foque, de fato, em ampliar as competências trazidas pelos alunos e, assim, desenvolver os módulos de abordagem e de aprimoramento do gênero e, consequentemente, da escrita e da oralidade dos alunos.

Assim sendo, o conjunto de passos a serem adotados após a análise da produção inicial dos alunos é a elaboração dos *módulos* em que o enfoque é "trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 87). Ou seja, é preciso identificar e planejar as abordagens que serão assumidas para sanar os problemas apresentados pelos alunos na produção inicial do gênero oral ou escrito.

Os autores salientam, ainda, que há um conjunto de abordagens que podem orientar o docente a como proceder nessa etapa, lidando desde problemas de ordem sociocomunicacional, entre os interlocutores envolvidos na produção de determinado gênero, ou que meios os alunos podem utilizar para se aprofundar na produção do texto, com leituras, pesquisas, até problemas de ordem linguística, realizando a análise de outros exemplares do gênero para rever tais aspectos. Sejam quais forem os problemas abordados, eles precisam ficar claros para os alunos de como podem ser superados. Os autores supracitados indicam, inclusive, que se realize uma listagem, espécie de glossário, das dificuldades trabalhadas ao longo dos módulos para ser consultado nos momentos da produção final, tornando os discentes analistas e corretores dos gêneros produzidos.

A última etapa apresentada pelos autores trata da *produção final*, que implicará numa relação entre as etapas anteriores, as aprendizagens adquiridas pelos alunos e das contribuições na execução final do exemplar do gênero. Salienta-se ainda, que nessa parte da sequência, cabe uma avaliação somativa por parte do professor, que deixará explícito para os alunos o que está sendo avaliado, a aplicação dos conhecimentos agregados aos já dominados pelos alunos e sua construção na produção do texto. Assim, com as etapas destacadas e exemplificadas acima, nosso procedimento utilizará esse modelo para a elaboração de exemplares do gênero lítero-textual conto de terror e os procedimentos cabíveis para tal produção.

2.4 Produção textual escrita

Em meio às perspectivas abordadas, julgamos necessário discorrer um pouco sobre o processo e a prática da escrita. Visto o grande campo de estudos que se debruça sobre essa área e trabalhando na perspectiva do desenvolvimento da comunicação, conceituar e compreender como ocorre o processo da criação e ampliação do discurso escrito também se faz relevante, já que desenvolvemos nosso trabalho com a proposta de produção textual. Serafini (2000) propõe, então, uma *didática da produção,* em que elege (apresenta) seis abordagens para a escrita.

A primeira trabalha com o aspecto da *imitação*, pontuando que seguir bons modelos pode auxiliar no processo de redigir textos. Assim, eleger exemplares de gêneros como modelos para os alunos reproduzirem pode beneficiar sua competência escrita. A segunda abordagem trazida pela autora trata da composição como *processo*, em que se evidenciam as operações necessárias no desenvolvimento da escrita mais do que no produto final. Há, portanto, o enfoque no processo de aquisição e produção por meio da leitura, seleção de informações, esquematização, dentre outros métodos, até a produção do texto, visto como esse sequenciamento de processos.

A terceira abordagem aponta para a produção *experiencial* ou expressiva que "determina que o êxito de um texto se deve ao uso que o autor faz de sentimentos e experiências pessoais" (Serafini, 2000, p. 152). Assim, nessa perspectiva, orienta-se à liberdade de criação e produção dos alunos, estimulando que estes produzam os gêneros que melhor acharem e sobre os temas que preferirem. A quarta abordagem volta-se para a *retórica*, em que se evidencia o contexto comunicativo, logo, elementos como redator, destinatário, assunto e o objetivo do texto ganham ênfase nessa concepção.

A quinta, abordagem intitulada de *epistêmica*, "considera a produção de textos como um modo de organizar sensações, ideias e fatos que conduz ao conhecimento e à compreensão"

(Serafini, 2000, p. 152). Assim, considera-se que escrever é um modo de esclarecer questões e ampliar o conhecimento de mundo através do uso da linguagem, esta prática sendo gradativa. A sexta abordagem é descrita como *conversacional*, em que o diálogo entre professor e aluno fica evidenciado no processo da produção do texto, para além da comunicação final no momento da correção da produção. Desta forma, a discussão das ideias entre aluno e professor ampliariam e auxiliaram o aluno no desenvolvimento da escrita.

Ao avaliarmos essas seis abordagens, notamos que muitas das definições se misturam no fazer escrito proposto na escola atualmente, em que se estimulam a criatividade, o domínio textual dos diferentes gêneros, o conhecimento de mundo e as práticas adquiridas de comunicação dos alunos desde a sua origem, até o oferecimento de novos modelos de usos e de adequação linguística. Ao mesmo tempo, vemo-nos estagnados quanto ao processo de correção, muitas vezes ainda focado somente na caça aos erros (a higiene lexical, sintática, morfológica etc.), assim como a finalidade do texto e o seu destinatário, tanto já debatido por teóricos, que destacam que o texto não deve ter como fim somente a leitura para correção feita pelo professor.

Desta forma, "para ensinar a redigir é preciso, antes de mais nada, que o professor tenha em mente que a escrita é uma atividade comunicativa e que desempenha funções definidas e cada vez mais diversificadas no dia-a-dia de uma sociedade letrada" (Vieira, 2005, p. 80-81). Entender, portanto, a atividade de produção textual como um meio de ampliar a competência comunicativa dos alunos e formar alunos letrados, como já abordamos, é o que se espera do papel do professor atualmente.

Numa abordagem semelhante a trazida por Serafini (2000), Vieira (2005) aborda uma *pedagogia da escrita*, em que lista alguns fatores importantes e complementares aos apontadas pela primeira pesquisadora. Como critério inicial dessa pedagogia, Vieira situa, então, a necessidade da *frequência da escrita*, tornando essa prática uma rotina na realidade escolar, além de um planejamento exequível por parte dos alunos.

Para tanto, outro fator crucial que parece óbvio é a *necessidade da leitura*. Utilizando os termos distintivos entre "bons redatores" e "redatores inexperientes ou imaturos", a linguista pontua que antes de escrever, o que de fato amplia e melhora essa habilidade é a aquisição leitora. Pois, "nos textos autênticos, de variados estilos e formatos estão disponíveis todas as convenções da escrita (pontuação, ortografia, uso de maiúscula, padrões de frases, formas de organização de parágrafos), além de recursos de gênero e estilo" (Vieira, 2006, p. 88). Assim, antes de escrever, precisamos, portanto, ter sobre o quê escrever e como escrever, e a leitura é o principal caminho para o desenvolvimento dessa habilidade de aquisição de modelos, bem

como o desenvolvimento de repertórios. Inclusive, a autora expõe que entre a *frequência em ler e a frequência em escrever*, pesquisas apontam que a primeira influencia de maneira bem mais significativa nessa competência do que a segunda, assim, tornar nossos alunos leitores é o passo inicial a ser dado para termos redatores competentes.

É evidente que para formarmos leitores, precisamos, antes de tudo, sermos também professores leitores, que tenham propriedade da prática, do hábito e de técnicas de leitura. Logo, se queremos alunos produtores de textos, precisamos ser, conforme a pesquisadora, bons redatores, pois, "mais do que qualquer outra habilidade, a escrita precisa ser demonstrada" (Vieira, 2005, p. 89), nos vários processos que a envolvem.

Outro fator importante apontado pela autora trata do *feedback do professor*, constatando que "as correções feitas pelo professor na versão final da composição não ajudam a melhorar a escrita" (Vieira, 2005, p. 89). Tal afirmação, por mais rechaçada que possa vir a ser, ainda se faz pertinente no cotidiano escolar. Não é incomum vermos e até nos revoltarmos ao devolvermos uma produção textual ao aluno com nossas observações/correções e estas serem ignoradas, quando não jogadas diretamente no lixo.

A autora explicita, então, que a correção só faz sentido durante o processo de escrita, nos momentos de confecção dos textos e não deve se ater somente aos aspectos gramaticais e aos sintáticos, mas ao gênero, à estrutura e ao intuito comunicativo. Assim, quando houver enfoque em desvios ortográficos ou gramaticais, estes devem ser compassados e não tratados todos de uma vez.

Outra conclusão a que chega a professora é que "a instrução gramatical não ajuda o estudante a escrever melhor" (Vieira, 2005, p. 90), ou seja, ela traz uma crítica já embasada em diversos outros estudos que discutem o ensino de língua portuguesa sistematizado na sua estrutura morfológica e sintática, isto é, na sua gramática. Ensinar os alunos somente as classes de palavras e as funções sintáticas da oração não os instrumentalizam a produzir textos. O ensino e estudo da língua vinculado à gramática, portanto, só faz sentido, se ligado aos usos reais e concretos nas manifestações textuais e comunicacionais.

Por fim, a autora retoma os *processos de composição de bons e maus redatores*, nesse ponto situando as atitudes que melhor definem quem é quem no processo da escrita e que caminhos devemos cultuar para tornar nossos alunos bons redatores. Os procedimentos que devemos estimular são: planejamento; releitura durante a elaboração do texto; revisão; e consciência da audiência. Cada uma dessas etapas faz parte do cotidiano de redatores proficientes no que a autora denominou pedagogia da escrita. Fica evidente que é preciso tomar

a escrita como um processo que requer propostas claras, que demandem dos alunos o esforço e a dedicação na sua produção. Revisar e reescrever são procedimentos pouco desenvolvidos em geral nos alunos, que na maioria das vezes veem como desnecessárias essas etapas da produção.

Além disso, o enfoque e a clareza em expor aos alunos que seus textos terão uma audiência para além do olhar de julgamento e correção do professor os estimula a produzirem melhor. Assim, ter um destinatário, uma audiência que lerá suas produções é um elemento imprescindível. Portanto, ao traçar como meta uma produção textual, há toda uma demanda de processos e concepções que devem estar claras, tanto para os alunos, como para o professor, para que possam, em parceria, instrumentalizar e ampliar essa competência de maneira significativa.

2.5 Protótipo da sequência narrativa

Como instrumental para nossa intervenção, adotamos, também, o *protótipo da sequência narrativa* elaborado por Jean-Michel Adam (2019) no qual o autor detalha os segmentos textuais da composição de um texto de predominância narrativa. Tal modelo serviu de base para orientar e analisar a construção dos exemplares dos alunos, visto que o autor em sua teoria postula de maneira pragmática e textual-discursiva os sequenciamentos dos gêneros de tipo narrativo. Sobre o tipo textual, Marcuschi (2008, 2010) o designa como um sequenciamento linguístico com marcas sintáticas, estilo, tempos verbais, relações lógicas e lexicais que podem abarcar diversos gêneros textuais.

O autor define que um tipo textual não corresponde a um gênero em si, mas ocorre em diferentes manifestações textuais, além disso, um mesmo gênero pode apresentar diferentes tipos, sendo sua categorização feita por grau de ocorrência no texto, assim sendo, designar um conto como narrativo se faz por seu caráter de predominância desse tipo textual, ainda que no mesmo apareçam a descrição ou argumentação, por exemplo. Assim, entender e definir como se constrói textualmente os gêneros e o discurso narrativos se faz mister para compreendermos sua materialização em exemplares de textos concretos.

Adam (2019, p. 114) define então que "seis constituintes parecem necessários para que se possa falar em narrativa", sendo eles: *sucessão de acontecimentos*; *unidade temática*; *predicados transformados*; *unidade de um processo*; *a causalidade narrativa da colocação em intriga*; *uma avaliação final*. Tais constituintes são pautados na construção textual do todo do texto narrativo, que é postulado por Adam como sendo um "conjunto de proposições articuladas progredindo em direção a um fim" (Adam, 2019, p. 113).

O primeiro elemento que compõe o texto com sequenciamento narrativo, então, é a *sucessão de acontecimentos*, em que o autor afirma ser necessário que haja algum acontecimento inicial e em um determinado momento temporal na narrativa que corroboram para o seu fim, logo, os acontecimentos devem organizar-se em prol dessa mudança temporal inicial para a final na construção do texto. A *unidade temática*, segundo elemento, condiz com a necessidade de a narrativa apresentar ao menos um ator, seja individual ou coletivo, para desenvolver os sequenciamentos das ações que serão coordenadas durante o texto, amarrando os acontecimentos iniciais e finais do fato narrado, não permitindo pontos soltos e desconexos.

O terceiro elemento corresponde aos *predicados transformados*, por meio dos quais Adam (2019) insere as construções textuais sintáticas, ou seja, a modulação dos discursos a partir dos recursos linguísticos e dos efeitos pragmáticos alcançados a partir de três predicados na narrativa, quais sejam, "de estar, de ter ou de fazer [...]" (Adam, 2019, p. 116). Esses são os três elementos essenciais da ação na narração, uma situação inicial que sofrerá uma alteração no tempo (*sucessão temporal)* por meio de um sujeito (ator/*unidade temática*) e que resultará em novos caminhos a serem trilhados a partir de tais mudanças até o final da narrativa que caracterizam esse sujeito (*predicados transformados*).

O quarto elemento intitulado *Unidade de um processo* recorre aos elementos comumente associados às narrativas de maneira estrutural: situação inicial (antes/"começo"); transformação - realizada ou sofrida - (processo/"meio"); situação final (depois/"fim"). Adam (2019) orienta que há termos específicos de base textual que ordenam esse sequenciamento narrativo. A partir desse princípio, a estrutura narrativa desencadeia sua unidade como um todo, com cada parte cumprindo seu papel no processo narrativo de modo significativo.

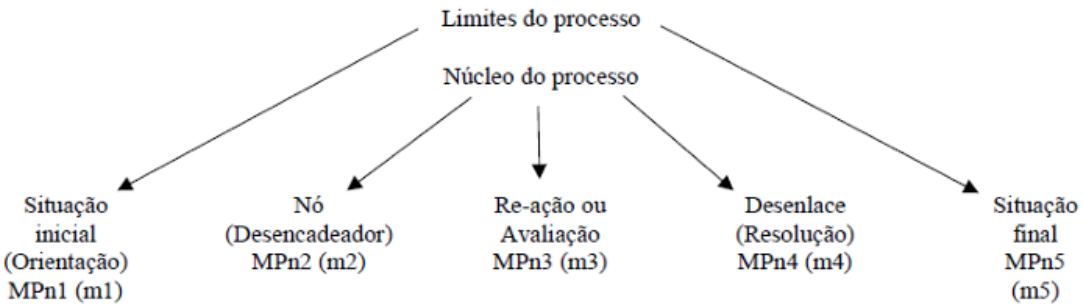
O quinto elemento corresponde *à causalidade narrativa da colocação em intriga*, sobre esse elemento, Tzvetan Todorov desenvolveu um estudo estrutural do discurso narrativo focando justamente na intriga, ao ponto que o autor salienta que "pode-se apresentar a intriga mínima completa como a passagem de um equilíbrio a outro" (Todorov, 2006, p. 88), tal aspecto é necessário na construção do texto ao eleger discursivamente um grupo de implicações que surgem de uma situação inicial (equilíbrio) que será quebrada ou violada em determinada parte, o que acarretará nas mudanças dos personagens envolvidos, caminhando para sua conclusão com um final diferente ou semelhante ao do estatuto inicial, porém, com alguma lição aprendida (novo equilíbrio).

O protótipo discursivo de Adam (2019) segue um esquema semelhante para esse elemento, ao colocar que a causalidade na narrativa e o desenvolvimento da intriga não seguem

necessariamente um processo fiel ao da lógica real, o texto faz suas próprias regras de desenvolvimento e sentidos a serem alcançados. Logo, “a lógica singular da intriga não tem nada a ver com o rigor abstrato dos raciocínios materializados por tais silogismos. [...] Essa destruição da lógica e da temporalidade é realizada, antes de tudo, pela ‘lógica’ macroposicional do estabelecimento da intriga [...]” (Adam, 2019, p. 123).

Portanto, ao construir a causalidade de um ato que decorre do estabelecimento de uma intriga, a narrativa atribui algum desvio, algum desencontro que será vivido pelos personagens e desencadeará em uma nova realidade apreendida por esse agente. Destarte, o autor define o seguinte esquema para a construção da intriga na narrativa:

Figura 2 - Esquema da intriga para Michel Adam



Fonte: Adam (2019, p. 124).

No esquema acima, Adam sintetiza os elementos básicos de desenvolvimento da intriga que redundam no desenvolvimento dos textos narrativos, porém, alerta que não são necessários ou obrigatórios de ocorrerem como um todo em todos os textos e que as possibilidades de combinação são múltiplas na criação dos textos.

Por fim, o último elemento da proposição narrativa de Adam trata de *uma avaliação final* (*explícita ou implícita*), na qual o autor pontua que há a necessidade de a narrativa contribuir com uma motivação de avaliar a obra como um todo. Ele usa como exemplo as fábulas, em que o texto inteiro se orienta para uma avaliação moral final, o que possibilita a criação de toda a narrativa que tentará alcançar aquela lição final. Em outras narrativas, tal elemento pode ser mais alegórico ou implícito, visto que essa avaliação se funde, às vezes, com a situação final, mas é conduzida numa relação entre o autor e o leitor do texto.

2.6 Breves apontamentos sobre gênero lítero-textual conto

Conceituar o conto, enquanto gênero textual, é algo complexo, vários são os pesquisadores e diversas as perspectivas teóricas que se propuseram a tentar abarcar essa narrativa. Mário de Andrade, célebre escritor brasileiro, resume essa difícil conceituação do gênero da seguinte forma: “em verdade, sempre será conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto” (Andrade, 1938). O autor destaca, portanto, um conceito que permite uma abertura ampla para tal gênero, visto que, ao longo de sua história, a principal característica associada ao conto era sua extensão, sendo distinto da novela e do romance por ser mais breve. Nádia Gotlib (2004, p. 09) conceitua o gênero conto enquanto literário da seguinte maneira:

> A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário.

O caráter ficcional, como do aspecto de mimese discutido por Aristóteles, que conceitua a arte literária, inicialmente, como uma busca de imitação do real, foi dando lugar a esse “critério de invenção” que foi se firmando nesse gênero, que passa por um número variado de abordagens e concepções desde suas primeiras manifestações. Ainda sobre a versatilidade do gênero, Moisés (2006, p. 36) cita que “entrevisto em sua longa história, o conto é, provavelmente, a mais flexível das formas literárias”. Tal dificuldade em sua delimitação se orienta, ainda, como dito, na versatilidade do gênero ao longo dos séculos, já que os contos surgem desde a antiguidade, desenvolvidos por meio da oralidade e, posteriormente, na escrita, quando passam a ser registrados e difundidos por diversas civilizações e sobre diversas perspectivas.

Moisés (2006), ainda a esse respeito, salienta o seguinte, sobre as origens dessa narrativa: “a história do conto mergulha num remoto passado, difícil de precisar, suscitando, por isso, toda sorte de especulações. Tão antiga é sua prática que nos autoriza imaginá-lo, em seu berço de origem, contemporâneo, ou mesmo precursor, das primeiras manifestações literárias [...]” (Moisés, 2006, p. 32). Abarcar, então, o conto, enquanto gênero textual, seguindo preceitos que indicam sua estrutura peculiar e validação social são caminhos que tentaremos sintetizar. Pois, ao se trabalhar com um gênero, qualquer que seja, é necessário um conjunto de recursos e bases teóricas que propiciem sua aplicação como recurso didático que amplie a competência comunicativa dos alunos.

Em trabalho que se dedica a levantar um detalhado histórico do conto enquanto gênero literário, Gotlib (2004), após extensa abordagem do que é esse gênero, quais suas características

e linhas de concepções por meio de diferentes autores, sintetiza algumas de suas propriedades da seguinte forma:

> E este é também o segredo do conto, que promove o sequestro do leitor, prendendo-o num efeito que lhe permite a visão em conjunto da obra, desde que todos os elementos do conto são incorporados, tendo em vista a construção deste efeito (Poe); neste sequestro temporário, existe toda uma força de tensão, num sistema de relações entre elementos do conto e em que cada detalhe é significativo (Cortázar). O conto centra-se num conflito dramático, em que cada gesto e olhar são até mesmo teatralmente utilizados pelo narrador (E. Bowen). Não lhe falta a construção simétrica, de um episódio, num espaço determinado (B. Matthews). Trata-se de um acidente da vida (José Oiticica), cercado, neste caso, de um ligeiro antes e depois (José Oiticica). De tal forma que esta ação parece ter sido mesmo criada para um conto, adaptando-se a este gênero e não a outro, por seu caráter de contração (N. Friedman). Este é um lado da questão teórica referente às características específicas do gênero conto (Gotlib, 2004, p. 43).

Nessa síntese, a autora promove um diálogo teórico e intertextual entre diferentes correntes de estudo do gênero conto. As perspectivas apresentadas partem, em sua maioria, de estudiosos e críticos literários que também se dedicaram à escrita de contos, aspecto que contribui para o aprofundamento das reflexões sobre o gênero. Desde concepções de base estruturalista até abordagens mais contemporâneas, voltadas à multiplicidade de sentidos e à dimensão simbólica da narrativa, observa-se o esforço recorrente desses autores em definir as características constitutivas do conto e delimitar os elementos que orientam sua composição.

Assim, o gênero abrange desde aspectos do “sequestro do leitor”, realizando alusão ao curto intervalo de tempo que deve ser destinado à leitura/contemplação do texto, além da “força de tensão” que seria o fio condutor na/da narrativa e seus esquemas estruturais que sustentam tal força, não sendo aceitável qualquer superficialidade ou detalhamento/digressão que não conduzam o leitor no sentido do texto/da narrativa em si, refutando toda descrição desnecessária. A esse respeito, Moisés reafirma o seguinte: “o conto aborrece as digressões, as divagações, os excessos. Ao contrário: cada palavra ou frase há de ter sua razão de ser na economia global da narrativa, a ponto de, em tese, não se poder substitui-la ou alterá-la sem afetar o conjunto” (Moisés, 2006, p. 41).

Há também a perspectiva de um “conflito dramático” e a “construção de um episódio” que passa a ser analisado por um narrador que tece a narrativa prendendo o leitor nesse fragmento da vida, real ou irreal que se conta naquele momento. Destarte, são várias as abordagens que vão delineando esse gênero, sem, no entanto, finalizar suas possibilidades.

Ao trabalhar na perspectiva do conto, há que se planejar bem os passos a serem seguidos. Apesar de ser um gênero de tipo textual predominantemente narrativo e com caráter ficcional, que parte da individualidade do escritor, o conto necessita de um planejamento, de uma

orientação e de uma motivação que precisam ser seguidos. Não escrevemos do nada e para o nada, como afirma Nádia Gotlib (2004, p. 22): “existe sempre a ideia de um projeto, ou propósito ou intenção, que posteriormente passa a ser executado, mediante trabalho racional”. Logo, planejar sua realização, como todo gênero textual e entender a estrutura do conto, assim como o propósito comunicativo a que se pretende alcançar, são necessários para a elaboração dos textos. Destarte, sobre a composição do conto enquanto gênero textual, Micheletti (2006, p. 68) define:

> [...] uma narrativa se constrói a partir de *personagens*, *tempo* e *espaço*. As personagens atuam (*ação*), compondo um *enredo*. Esta atuação é relatada por alguém - um *narrador* - que pode participar ou não da ação. É ele que, por meio de seu *discurso*, nos apresenta as ações e, frequentemente, outros discursos. E não podemos nos esquecer: sem *linguagem* não há conto (grifos da autora).

Então, analisar os contos quanto ao seu caráter narrativo, visto tratarem-se de textos de teor mais curto, em que, normalmente, temos um narrador-personagem que conta os fatos vivenciados por ele, ou um observador, que retrata fatos ocorridos em terceira pessoa, distanciando-se do que está sendo contado, são possibilidades de escrita que podem ser assumidas em uma produção de um conto. Tais critérios textuais, ainda envolvem o espaço (o momento em que passa a história contada em si), o tempo e a relação de coesão/coerência, procedimentos textuais citados por Guedes (2009) que aponta algumas necessidades que o autor de textos de tipo narrativo precisa ter para “dialogar” com o provável leitor do texto:

> (a) dando-lhe todas as informações necessárias a respeito do enredo, do cenário, do narrador e demais personagens, da época em que a ação se situa, para que possa acompanhar o relato; (b) mostrando-lhe o valor que o narrador atribui aos fatos que conta; (c) apresentando dados concretos para que ele possa não só avaliar a adequação dos julgamentos que o narrador faz a respeito dos fatos que narra, mas também fazer sua própria avaliação da história, em confronto com sua própria experiência (Guedes, 2009, p. 138).

Portanto, ao buscar conceber o conto como um gênero com predominância narrativa, precisamos compreender suas partes composicionais, o que se sobrepõe e o que se espera desse gênero. Ainda nessa perspectiva, salientando sobre os estudos estruturalistas e funcionais dos contos, Vieira (2001, p. 600) destaca que “é de grande importância a abordagem funcional dos elementos do conto. Isto porque, o fato de podermos trabalhar com funções nos permitirá a construção de uma estrutura do conto”.

Logo, os estudos que buscavam determinar os elementos constitutivos dos textos narrativos pautam-se nessas primeiras acepções que têm Vladimir Propp (1895-1970) e Claude

Bremond (1929-2021) como principais representantes do que passa a ser concebido como narratologia, ou seja, ciência do texto narrativo. Ainda pautado nos estudos estruturalistas, Vieira (2001, p. 601) traça o que se espera de um enunciado para que este seja considerada narrativo:

> Em primeiro lugar, deve haver uma relação lógico-semântica entre funções e atores para que possa haver uma proposição narrativa. Para que tenhamos um texto narrativo coerente é preciso que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica. Finalmente, para que haja narrativa, é preciso, também, que haja uma transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final que funcione como uma conclusão do texto narrativo.

Desta forma, ao adotar tais critérios como base para a produção de gêneros de predominância textual narrativa, em nosso caso específico, de exemplares de contos de terror, há um direcionamento quanto ao aspecto de clareza a ser seguido, da validação dos elementos narrados, dando seu devido destaque na união da composição dessas histórias que retomam e mesclam entre o real e o fantástico em suas construções.

Ao tratar das *unidades do conto*, Moisés (2006) delineia o que se convencionou na escola regular chamar de *elementos da narrativa*, ou seja, as partes necessárias para se contar um fato narrativo. Assim, o autor atenta em primeiro lugar para a *unidade dramática*, em que "o conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma *unidade dramática*, uma *célula dramática*, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação" (Moisés, 2006, p. 40), destarte, mais uma vez diferenciando o conto de outros gêneros de tipo narrativo como a novela e o romance, não há espaço nesse gênero para subterfúgios ou elementos que não delineiem um percurso racional que convirja na construção do drama criado para o início, o meio e o fim.

A partir da unidade dramática, de ação, Moisés (2006) traça os elementos seguintes do conto, o primeiro sendo o *espaço*, em que o pesquisador expõe que não deve ocorrer a aparição ou descrição de múltiplos espaços, visto que o que se quer é a precisão e a necessidade dos pontos que constroem o todo do texto, logo, um único espaço é necessário para o desenrolar da trama e, quando houver a necessidade de se tratar de outros, este deve ser "dramaticamente neutro ou vazio, *espaço-sem-drama*, ao passo que o outro é *espaço-com-drama*" (Moisés, 2006, p. 43). Assim, o espaço central, em que os fatos se desenrolam deve ser construído e estabelecido em relação aos elementos trazidos na história.

Semelhante aos fatos envolvendo o espaço, o autor se atém ao *tempo* no conto como sendo uma unidade que deve corresponder a construção da *unidade de ação/dramática* e a do *espaço*, "com efeito, os acontecimentos narrados no conto podem dar-se em curto lapso de

tempo: já que não interessam o passado e o futuro, o conflito se passa em horas, ou dias" (Moisés, 2006, p. 44). Assim, o tempo, se ultrapassa tais limites, conforme ainda o autor, deve ocorrer de maneira sumarizada, numa *síntese dramática* que delineie uma compreensão no enredo, no drama construído do todo narrativo, caso contrário, pode se perder a ideia do conto.

O elemento seguinte trazido pelo autor trata do *tom* "que se evidencia pela funcionalidade de cada palavra no arranjo textual, de modo que nenhuma se possa retirar sem comprometer a obra em sua totalidade, ou acrescentar sem trazer-lhe desequilíbrio à estrutura" (Moisés, 2006, p. 46). Assim, no *tom*, para o crítico literário, temos a junção da coesão e coerência interna na obra, em que se houver a necessidade de descrições ou detalhamentos, estes devem compor o quadro estético e estilístico do autor em um momento de contemplação, buscando inserir o leitor num momento de apreciação da arte literária, fora isso, qualquer descrição ou acréscimo que não contribuam no todo da obra, devem ser evitados, segundo Moisés (2006).

Sobre o elemento *personagem* no conto, Moisés (2006) é categórico em afirmar a necessidade de poucos personagens, visto o espaço de tempo mais breve que é exigido no enredo do conto, mas acrescenta que a narrativa exige pelo menos duas personagens, caso contrário, não haverá conflito. Assim, ele salienta que mesmo que um segundo personagem apareça ou intervenha por meio do monólogo interno do protagonista, por exemplo, ainda sim, um segundo personagem se faz imprescindível para a construção da ação dramática.

Outro ponto interessante levantado pelo o autor é a comum falta de afinidade íntima despertada entre o leitor e os personagens dos contos, visto que não há uma construção mais detalhada ou aprofundada destes, tal fato ocasionando que, muitas vezes, o contista opte por não nomear seus personagens, enaltecendo apenas "[...] uma faceta de seu caráter, no geral a mais relevante, como que a luz do microscópio: o conto lembra uma tela em que se representasse o apogeu de uma situação dramática" (Moisés, 2006, p. 51).

No que tange a *estrutura*, Moisés (2006) traz uma analogia entre o contista e o fotógrafo, relacionando-os como construtores de instantes eternizados, que se não souberem focar o olhar no que querem, podem inserir em suas obras elementos de fundo que as desvirtuem ou mostrem aquilo que não deveria estar lá centralizado. Logo, o crítico literário destaca que o contista precisa saber eternizar com maestria sua "fotografia" no tempo escrito, não permitindo a distorção do que se é narrado.

Portanto, ao trazer essas proposições e discussões, tentamos despertar o interesse dos alunos na prática da escrita, instrumentalizando-os sobre como proceder no desenvolvimento

de suas narrativas, na compreensão do gênero conto, da construção do discurso narrado e o sequenciamento de atividades e passos a serem seguidos até a produção final e eficiente de um exemplar desse gênero.

2.6.1 O Conto de terror

O medo, o extraordinário e o insólito fazem parte da curiosidade humana. Desde nossos primórdios, parte das primeiras narrativas de que se têm notícia atestam o apelo do homem ao fantástico para explicar aquilo que não compreendia. Os textos mitológicos e lendários de diversos povos buscavam, com suas histórias, entender o mundo ao seu redor, para tanto, cultivavam narrativas que satisfizessem tudo aquilo que lhes fugiam ao mundo real. Como atesta Oscar Nestarez (2024, p. 65):

> As tempestades, o fogo, as nevascas, os vulcões em erupção, os ataques de animais: um território imenso, então intocado pela ciência, inspirou as criações mais delirantes. Lendas e mitos, ao redor da fogueira, eram transmitidos pelos mais idosos das tribos aos ouvidos dos mais jovens.

Assim, os relatos orais de causos, de lendas e de contos ocorridos, com seus personagens fantásticos ou indivíduos de caráter transgressores, passam a interessar e muito o imaginário de diversas sociedades. Nesse tópico, apresentamos algumas ideias que fazem parte da literatura que buscou retratar esses temas através dos contos de terror. Carvalho (2021, p. 214) conceitua o gênero conto de terror da seguinte maneira:

> Os contos de terror são narrativas ficcionais que provocam a sensação de medo e de estranhamento diante de experiência vividas por um personagem ou grupo de pessoas que tem a integridade física, espiritual ou psicológica ameaçada por forças sobrenaturais, delírio ou conflitos existenciais decorrente de culpa ou remorso. Essas narrativas, em muitas situações, possuem um fundo moral, visto que um personagem sofre a assombração ou comete a perseguição de outro, desrespeitando uma lei comunitária vinculada ao mundo espiritual ou social. Diferente dos contos de fadas nos quais personagens, ao final da narrativa, passam por uma metamorfose, do ponto de vista físico e social, obtendo certa promoção hierárquica; nos contos de terror observa-se o universo íntimo dos personagens invadido e desvelado, apontando para aspectos da degradação humana.

Tais aspectos, da transgressão de regras e dos valores sociais legitimados, são representados em famosas narrativas literárias. Álvares de Azevedo (Noite na taverna), Machado de Assis (Sem olhos), Humberto de Campos (O monstro), Lygia Telles (Venha ver o pôr do sol; As formigas), Amanda Strauss (Sete ossos e uma maldição), Raphael Montes (O

vilarejo), entre outros escritores de renome nacional abordam em sua trajetória literária as narrativas fantásticas, com contos que apelavam ao sobrenatural, ao inexplicável ou à degradação moral de personagens cruéis, vis e/ou com poucos traços humanos. Além do extraordinário, há também nesses autores a busca pela construção psicológica do terror, através de diálogos e ações internas e externas, em que a crueldade parte do subentendido, deixando para o leitor preencher as lacunas e revelando sua própria "vilania" (do leitor) por assim dizer.

Por tratar do sobrenatural ou do inexplicável, os contos de terror despertam o interesse de diversos leitores e ouvintes de tais relatos que, ao ouvirem ou lerem, muitas vezes, reproduzem esses discursos, com seus acréscimos ou iniciando suas próprias experiências com o mundo insólito que cercam essas narrativas, especialmente os jovens, público-alvo dessa pesquisa.

Ao traçar um apanhado histórico das narrativas fantásticas e das tendências que as envolviam, Iannace (2024) expõe um estudo sobre textos em que o percurso literário parte para o mundo do sonho, do irreal, do mistério e do fora do normal. Para tanto, o professor cita autores que se consagraram na produção de contos fantásticos e teóricos que analisam essas produções. Partindo do Romantismo, período estético em que a literatura, fugindo ao cientificismo e racionalismo do Iluminismo, volta-se para produções que se utilizam do gótico, do grotesco, do irreal.

O pesquisador constata que "não se tem necessidade hoje de recorrer ao diabo para falar de um desejo sexual excessivo, nem aos vampiros para designar a atração exercida pelos cadáveres" (Iannace, 2024, p. 113), destarte, a literatura contemporânea deixa, então, o inexplicável de maneira mais subentendida, utilizando-se do verossímil, do possível, para criar novas angústias que representam o homem.

Na perspectiva de narrativas góticas (Nestarez, 2024), em que o homem buscava identificar suas mazelas e compreender os processos do inexplicável, tais textos sobressaltam em oposição ao racionalismo exacerbado que tentava retirar do homem a compreensão do medo. Há nesses textos a marca maior do direito de imaginar, de se desprender do mundo real, daquilo que o homem tem de mais básico, por meio do grotesco e do monstruoso, não à toa, ainda vemos no nosso imaginário local contos populares que trazem à tona criaturas deformadas, assombrações, fantasmas, além de lobisomens, vampiros e outros elementos oriundos da cultura gótica. Ainda sobre esse ramo da literatura, Nestarez (2024, p. 72-73) acrescenta:

> Dessa forma, a ficção gótica dá continuidade a uma prática primordial do ser humano: usar a faculdade da imaginação para produzir narrativas que ajudam a lidar com nosso assombro diante do mundo que nos cerca. Ao romper com as convenções realistas e investir no desconhecido e nas facetas da mente humana, a literatura gótica tornou-se uma tradição artística que codificou modos de figurar os medos e de expressar os interditos de uma sociedade - inclusive os tabus que o decoro do realismo burguês nem sempre podia abordar. Assim, longe de ser uma fuga da realidade, o gótico - com suas convenções, seus "maneirismos" e seus prazeres estéticos negativos [...] - é o resultado de uma visão crítica de mundo eivada por um sentimento avassalador de degradação e de ruína civilizacional.

Assim, a literatura gótica, que se mistura intimamente com a de terror, com suas marcas estilísticas e os temas de que trata se fixam no imaginário do homem moderno que reinventa maneiras de lidar com suas angústias, seu sofrimento e o receio do desconhecido com narrativas que apelam para o absurdo, para o tabu de temas vistos como imorais, sujos e contrários à razão e à lucidez, estas últimas, sempre exigidas dos homens ditos de bem. Assim, "cada sociedade acaba por criar sua mitologia e suas histórias que envolvem o medo, a morte e a insegurança" (Carvalho, 2021, p. 215). Logo, utilizar essas narrativas, perceber suas marcas linguísticas e envolver a comunidade e o seu imaginário local com seus causos, lendas e contos de terror pode instigar os envolvidos a desenvolverem suas próprias narrativas e experiências textuais.

Ao se falar na literatura fantástica, há ainda uma mescla de termos que confundem e se imbricam em relações de proximidade e/ou distância a depender do modo e época que sejam inscritas. Em trabalho que reflete sobre a literatura de horror, Bezarias (2024) nos apresenta um estudo detalhado sobre as vertentes dos textos ficcionais que buscam retratar o medo, o terror e o horror. O autor atrela o medo e o terror de maneira mais próxima conceitualmente, salientando a distinção então entre a literatura de terror e horror, Bezarias (2024, p. 81) constata a esse respeito:

> O horror é eminentemente físico, sensorial, carnal; o medo ou terror, seu precursor, eminentemente psicológico, mental, emocional. O horror é visceral - esse termo tende ao literal, neste caso - por lembrar as origens biológicas e os limites corporais (biológicos) de nossa espécie e de nossa percepção do mundo; sendo seres cuja estrutura biológica e mental nos dá um entendimento limitado do Universo, quando algo além desse entendimento surge, a incompreensão descamba para o medo e deste para o horror. As narrativas e imagens de horror lembram-nos que somos carne e que em nossa origem éramos seres apavorados perante o Universo; o horror retoma esse pavor.

Assim, entre a literatura fantástica, gótica, de terror e de horror, temos a busca do homem em tentar criar novos meios de entender e de resgatar os sentimentos mais primitivos, em que o medo é o sentimento que nos alerta de nossa finitude diante a eternidade. Personagens criados através da monstruosidade ou com a mente corrompida, que apelam ao devaneio, à loucura e à irracionalidade vão delineando essa vertente estética que tanto conquista leitores

iniciantes e já veteranos ao mundo da leitura. “Porque esses produtos da imaginação relembram o que há de irracional e inexplicável na existência, resgatam e despertam os medos atávicos que ainda habitam nos recessos da humanidade [...]” (Bezarias, 2024, p. 85). Assim, o desconhecido encanta, o sobrenatural chama a atenção e a curiosidade de tentar entender o incompreensível, o ilógico ou, enfim, o que desperta essa sensação de medo são mecanismos estratégicos de autores que, no final das contas, escrevem narrativas que nos refletem e fazem refletir sobre aquilo que negamos constantemente, nossa perversidade e incertezas da existência terrena.

2.6.2 O imaginário local da cidade de Quixeré (CE) e algumas narrativas

Nesse subtópico, apresentamos algumas narrativas locais da cidade em que a pesquisa foi aplicada. Os textos são de autoria de Lucas Brito e Carlos Sombra. Ambos os autores exploram o universo do terror em suas narrativas, Lucas Brito escreveu a sua primeira obra, *Coisas da noite: o Quixeré assombrado e suas lendas* (2019), em que traz diversos relatos de moradores e/ou do imaginário popular das comunidades da cidade sobre elementos do sobrenatural. A obra já ganhou uma segunda edição ampliada devido ao sucesso na cidade, com o autor participando de alguns eventos para divulgação do livro. Além disso, produções suas já foram selecionadas para coletâneas de contos e, em 2025, ele foi semifinalista na Casa Brasileira de Livros na categoria Microcontos de Ouro. Atualmente, Lucas Brito é mestre em Ciências Sociais e envereda por novos caminhos literários, em que está produzindo seu primeiro romance.

No sumário da obra Coisas da Noite (2019), temos a seguinte divisão: Capítulo 1 - “Criaturas misteriosas”, em que há relatos, lendas e contos de seres fantásticos, como lobisomens, caipora, avisos de morte e animais com comportamentos anormais para a sua espécie, associados à coisas malignas. No segundo capítulo, intitulado “Lugares e lendas”, o autor divide a obra em algumas das comunidades de Quixeré e os relatos e narrativas que cercam cada lugar. No capítulo 3, temos “Casas mal-assombradas”, um conjunto de textos sobre mistérios envolvendo casarões e casebres famosos ou abandonados em meio a estradas, lugares ermos, ou mesmo no centro da cidade. O último capítulo, intitulado de “Outros causos e outras lendas”, apresenta uma sequência de textos com temáticas variadas que revelam a criatividade e o imaginário local repleto de mistérios e elementos do insólito que fazem parte dos costumes e da cultura da cidade.

Na construção dos textos, Lucas Brito faz uma breve apresentação do misticismo envolvendo o que será narrado, associando os relatos às lendas pregressas e/ou deixando para o leitor decidir se acreditará ou não nos mistérios relatados. A título de exemplo, apresentamos o capítulo destinado a falar da Rasga-mortalha, uma espécie de coruja que, segundo a crendice popular, pressagia a morte com seu canto agourento, como expõem Dantas e Freire (2017, p. 13) sobre esse animal: "no folclore brasileiro as corujas possuem a fama da civilização romana e da oriental, onde são tidas como agourentas. [...] Ainda nos dias de hoje, a coruja é símbolo de morte, considerada a guardiã dos cemitérios". Nessa mesma perspectiva, Brito (2019, p. 31-32) apresenta o seguinte relato do imaginário quixereense sobre essa ave:

> A rasga-mortalha é o nome popular de uma espécie de coruja branca (*tyfo furcata*), muito comum em várias regiões brasileiras. Caçadora noturna, ela costuma ficar em lugares como árvores, cavernas, córregos e lugares mais altos nas cidades, como teto de casas e forros ou torres de igreja. Desde a Grécia Antiga, a coruja é considerada o símbolo da sabedoria. Mas essa coruja em particular, a rasga-mortalha, carrega uma lenda sinistra em torno de si: de prever a morte das pessoas. Seu apelido é baseado na sua forma de cantar peculiar, que segundo a imaginação popular, se assemelha ao tecido de uma mortalha sendo rasgada. Daí vem seu nome famoso e assustador. Em Quixeré contava-se que, no final dos anos 80 e começo dos 90, durante um inverno, uma rasga-mortalha que morava na torre da igreja matriz realmente previu a morte de uma pessoa. O ocorrido deu-se quando um cidadão que morava no centro da cidade acordou certa noite com muita vontade de urinar. Resolveu se aliviar fora de casa, na rua, onde havia chovido muito e agora estava tomada pela névoa deixando a paisagem com ar de filme de terror. Naquela época, o Quixeré era um lugar bem mais pacato e tranquilo, onde se costumava dizer que se podia "dormir de janela aberta". Ao olhar para uma casa em frente, viu passar voando sobre a casa uma coruja rasga-mortalha cantando e "rasgando" como o povo costuma dizer, indo em direção à torre da igreja. É um aviso, segundo a lenda, de que alguém que mora naquela casa vai morrer em breve. Então o homem, enquanto voltava para sua casa, viu novamente a coruja sobrevoando e indo na direção do cemitério. No dia seguinte, soube-se da notícia que um dos moradores daquela casa realmente foi morto, não se sabe os motivos. E além deste caso, houveram [sic] outros relatos também que o povo quixereense conta sobre a rasga-mortalha passar por cima de determinada casa e pouco tempo depois alguém morrer. Sendo uma cidade pequena onde praticamente quase todos se conhecem, essas histórias se espalhavam de forma rápida. Hoje em dia, ainda existem corujas que vivem no alto da torre da igreja, e às vezes se pode vê-las saírem voando quase toda noite para caçar e, quem sabe, prever a morte de mais alguém.

Vários são os animais vistos como agourentos no imaginário popular das cidades brasileiras. Em suas narrativas, Lucas Brito ainda cita histórias de um homem-porco, um bode "possuído", casos de lobisomem, uma mulher que se transforma numa burra, entre outros animais que cercam o imaginário local com seus mistérios. Enveredando por esse caminho do terror, o autor supracitado tem se destacado na produção de textos autorais, principalmente em contos com a referida temática.

Outra obra de autoria de Lucas Brito é o livro *Perturbações noturnas e outros contos* (2022), em que o autor apresenta doze histórias que tratam do sobrenatural, do mistério e do

inexplicável na perspectiva do período da noite, quando a luz natural deixa de nos proteger, ou melhor, nas palavras do autor: “é depois que o sol se põe que o oculto se revela àqueles que cruzam seu caminho, assombrando um beco escuro, um cemitério isolado, uma casa antiga, um necrotério, enfim, qualquer lugar” (Brito, 2022, p. 8). Alguns textos, semelhante ao primeiro livro, seguem uma linha escrita próxima do relato oral de cidades interioranas, outros já trazem aspectos mais gerais, em que a imaginação criativa ganha forma buscando instigar o medo nos leitores. Dentre essas narrativas, apresentamos o conto intitulado “O andarilho” (Brito, 2022, p. 53-58).

> Dizem que toda cidadezinha tem o seu louco de estimação. E em Araguanópolis não era diferente – até poderia dizer que o caso não era exatamente original, mas insólito nas circunstâncias. Circunstâncias essas que renderam a história a seguir que, se não for estranha o suficiente, pelo menos é única em suas singularidades.
> Aconteceu que, na dita cidade, havia um cidadão cujas faculdades mentais não estavam em ordem há muito tempo. Não revelarei aqui seu nome verdadeiro por motivos de força maior, até porque não vem ao caso neste causo. Basta que se saiba que era conhecido pelo apelido de Passolargo, pois o mesmo não fazia outra coisa a não ser perambular pelas ruas para cima e para baixo o dia todo, todo santo dia. O povo já se acostumara à estranha peregrinação do sujeito, de modo que quase ninguém fazia mais caso da situação – a não ser, evidentemente, quem vinha de fora e acabava presenciando a cena inusitada.
> Além da caminhada, Passolargo, vez por outra, interpelava alguém no meio da rua pedindo dinheiro ou, pior,cigarros: “*Ô, moço, poderia me arrumar alguns centavos ou um cigarro?*”. Se alguém negava-lhe o pedido, apenas seguia seu rumo sem fazer nada e nunca se ouviu dizer que ele tivesse agredido alguém. Ainda bem.
> E, pela falta de cuidados pessoais e pelas intempéries diárias que enfrentava durante seus longos passeios – calor abrasador, chuva e vento frio – sua fisionomia foi, aos poucos, se deteriorando cada vez mais. O rosto envelheceu drasticamente, com rugas e sulcos profundos que lhe marcavam a pele morena; os cabelos caíram quase todos, deixando uma careca alva no topo de sua cabeça; e seus olhos perderam o brilho de antes, da juventude, quando ainda era mentalmente são. Falando nisso, eis aí um outro mistério acerca deste singular personagem: ninguém sabia dizer ao certo quando ele teria perdido o juízo. Quase todos acreditavam que tinha sido por uso de algum entorpecente no passado, influenciado por amigos de índole duvidosa. As "más companhias", como o povo gostava de dizer.
> Verdade ou lenda, o fato era que, como por milagre, Passolargo parecia ainda ter conservado certos traços de sua inteligência de outrora. Exemplo disso era que conseguia responder cálculos matemáticos e questões de conhecimentos gerais sem fazer muito esforço – o que não deixava de surpreender até mesmo aqueles que o conheciam de perto.
> Mas eu, definitivamente, não era um desses. O que sabia a respeito de Passolargo era apenas o que tinha ouvido da boca de outros e, por isso mesmo, tinha razões para desconfiar de quase tudo. Por exemplo: diziam que ele continuava sua caminhada sem rumo até mesmo a noite, madrugada adentro, e que não dormia. Claro que essa última ideia soava absurda, afinal, todo ser vivo necessita de repouso. Mas a caminhada noturna não parecia uma ideia tão absurda assim. E pude tirar a prova disso uma certa noite quando, depois de uma festa,retornava sozinho para minha casa.
> Era quase três da manhã, o ar estava parado, a rua encontrava-se deserta, silenciosa, como se as pedras do calçamento também dormissem. Não havia lua no céu, mas a luz dos postes iluminava meus passos. Quando eu passava perto da praça da igreja matriz, escutei passos que se aproximavam e, dobrando uma esquina, avistei o velho Passolargo, repetindo à noite o que fazia durante o dia. Parece que, ao menos uma vez,

> as velhas fofocas tinham algum fundamento. E lá vinha ele, em seu passo meio robótico, alheio a tudo ao redor, até mesmo a mim.
> Quando passou ao meu lado imaginei logo que ele iria pedir-me alguma coisa como pedia aos outros. Mas, para minha surpresa, ele passou direto sem dizer nada, dando a impressão que nem tinha me visto. Estranhei aquilo mas, por outro lado, minha resposta teria sido negativa de qualquer jeito, já que meus bolsos estavam mesmo vazios.
> Ainda curioso, fiquei olhando-o ir embora não sei para onde: talvez estivesse, assim como eu, retornando para sua casa depois de tanto "bater perna" por aí. Não sei se tinha família ou qualquer outro alguém que lhe esperasse voltar, se era sozinho no mundo, etc. Fiquei refletindo sobre isso enquanto via sua silhueta magra sumindo nas sombras da noite.
> No outro dia acordei tarde, de ressaca. E não sei bem porque a lembrança do encontro da noite anterior com o andarilho foi a primeira coisa que me veio à cabeça. Por um momento, pensei se não teria sonhado que o encontrara ontem quando voltava da festa, perambulando sozinho pela madrugada tal como um zumbi. Mas não: meus olhos não haviam me enganado, disso eu tinha certeza. Mas, como logo eu descobriria, a linha que divide a certeza da dúvida pode ser, às vezes, muito fina.
> Já um pouco mais tarde, ao sair de casa, escutei o badalar metálico dos sinos da igreja. Em cidades pequenas os sinos eram multiuso, tocados não apenas para conclamar os fiéis à missa dominical, mas também por outro motivo mais mórbido: avisar que alguém da comunidade havia falecido. Como não era dia de domingo, só poderia ser pelo segundo motivo. Quem seria? Fiquei a pensar enquanto meus pés caminhavam por conta própria, levando-me para o mercadinho mais próximo a fim de comprar algumas coisas que faziam falta na geladeira. E, de quebra, tomar um café com pão e manteiga em alguma lanchonete.
> Lá chegando, encontrei-me com o João Dávila que, como sempre, olhava alguns itens na seção de bebidas alcoólicas. Dei-lhe um tapinha sorrateiro nas costas e comentei, brincando:
> — Mas já? Não acha que é um pouco cedo para isso, rapaz?
> — Que susto! Nem vi você chegar, Diogo. – respondeu-me, com os olhos arregalados por detrás dos óculos e quase derrubando uma garrafa de rum Montilla Carta Branca que examinava atentamente, pensando se a levaria ou não.
> — Assustado hein... Deve estar devendo por aí, não é? Mas, fora de brincadeira, queria lhe perguntar uma coisa: quem foi que bateu as botas? Ouvi o sinal agora pouco.
> — Não ouviu falar?
> — Sobre...?
> — Encontraram o velho Passolargo morto essa manhã, caído numa ruazinha longe aqui do centro. Ainda chamaram uma ambulância mas já era tarde. O médico que atendeu disse que foi um mal súbito ou infarto. Quando foi encontrado, o corpo já estava todo duro, rígido e disseram que ele deve ter morrido na noite passada, por volta de duas ou três da manhã. Que descanse em paz...
> E João fez o Sinal-Da-Cruz, saindo em seguida e levando embora a garrafa de rum. Quanto a mim, fiquei lá no mesmo lugar, paralisado, com um nó na garganta e um arrepio subindo por todo o corpo.

Nesta segunda narrativa, temos alguns aspectos interessantes que podem ser analisados. A escolha do personagem central com quem ocorre o mistério fazer parte do sistema simbólico que várias cidades do interior possuem, que é o seu "louco de estimação". O protagonista relatar os fatos em primeira pessoa também faz parte das marcas das narrativas de terror, pois aproxima o leitor dos fatos narrados, ao colocá-lo no jogo do enredo, sabendo tanto quanto o narrador, compartilhando de suas impressões e tensões na narrativa, "em muitos contos de terror, há um tom confessional, assumido por um narrador-personagem que promove um efeito de intimidade com o leitor" (Carvalho, 2021, p. 214).

Assim, ficamos interessados nesse alienado chamado de “Passolargo”, que já faz parte do quadro do inusitado, do mistério, visto que não se sabe a origem de sua insanidade e por não ser agressivo, passou a fazer parte do cotidiano social, sem que deixe de causar certo estranhamento e curiosidade. Na cidade de Quixeré, inclusive, temos duas figuras conhecidas que podem ter inspirado tal conto, por isso do interesse do imaginário local de se saber o que levou esses sujeitos a perder a “sanidade”, com várias histórias surgindo atrás de justificar tal fatalidade.

Diferente dos aspectos regionalistas de Lucas Brito, Carlos Sombra, outro contista de destaque em Quixeré na temática do terror, deixa clara sua influência dos clássicos e mestres da literatura fantástica. Em seus livros, há menções a Edgar Allan Poe, H. P. Lovecraft e a rainha do romance policial, Agatha Christie. Além de mestres da literatura de horror, o autor também inclui uma gama de referências a filmes e diretores que cultuam esse gênero da ficção. Suas narrativas, em geral, se passam em terras estrangeiras, em tempos remotos, mesclando entre passado e presente. Com quatro antologias de contos publicadas, há uma diversidade de assuntos e temas abordados em seus textos. O conto a seguir, intitulado *O abraço da morte*, faz parte da obra Contos Macabros (Sombra, 2020, p. 74-75):

> Em meu doce leito de morte agonizo, enquanto lampejos de vários momentos de minha vida passam em minha mente confusa.
> O que é a morte? O fim de tudo? O começo de algo maior? Mistério, assim como o é a vida. E o que é a vida? Alguns falam que é uma dádiva que recebemos dos deuses, outros diriam que é um fardo que carregamos até a chegada da morte, sendo esta última um descanso merecido diante de todas as intempéries que somos obrigados a suportar. Confesso que não sei mais em quê acreditar. Só o que sinto é dor. E o que meu corpo mais clama é que tudo isso passe.
> Desenganado pelos médicos, e até por mim mesmo, meu corpo perece, enquanto a mente continua em turbilhão.
> Oh, vida infame! Me iludistes durante toda uma existência para um fim tão deplorável: os vermes, embaixo da terra, devorando minha carne, num túmulo frio e solitário. De que me adiantou tudo o que conquistei? A carreira que construí, a família que constituí, tudo isso se esvai à medida que meu corpo começa a morrer.
> Lá fora a chuva cai, trazendo fortes ventos que movimentam os galhos próximos da janela de meu quarto, lembrando garras grotescas arranhando a vidraça. Por um instante, é como se estivesse em uma cena gótica narrada por Edgar Allan Poe.
> Talvez seja a morte realmente um alívio. Não quero mais contra ela lutar. Lentamente, cedo-me por completo. Suplico então pelo fim de tudo. Leve-me, ó Morte! Leve esse sujeito que aqui está.
> Noto que ela me espreita. Sim, posso vê-la sorrateiramente se aproximando, com seu olhar penetrante e seu sorriso malicioso. Ela sussurra meu nome. De início, aquilo me causa pavor, mas aos poucos vou aceitando sua presença fatal ao meu lado, abrindo suas asas de gárgula. Seria tudo fruto de uma mente delirante?
> Tudo aquilo me parece surreal, mas na situação em que estou, nada mais faz sentido, nada mais me abala, nada mais importa. Aquilo que eu mas apegava-me, agora vejo se esvaindo lentamente, e depois de tanta dor dos últimos meses, quero mais é que meu destino se cumpra.

> Dor. Medo. Lamentação. Conformação. Quase todas as etapas foram cumpridas, faltando-me apenas uma: liberdade. E é para ela que sigo. Estou pronto.
> Ela parece me compreender. Seu corpo vai se inclinando, num movimento lento e gracioso.
> Sinto agora seus braços me envolvendo, o doce abraço da Morte, me levando ao êxtase não antes sentido em vida. Nada mais importa. Só o que resta é o silêncio e nada mais.

Nesse conto, temos um narrador-personagem que se encontra com o mistério final que nos aguarda e que desde sempre angustiou o homem, que é a finitude da vida através da figuração da morte. Há uma construção psicológica bastante interessante em ordem, em que o receio, o medo, a angústia e a negação dão lugar a aceitação do caminho a ser trilhado. Envolvemo-nos diretamente com os fatos narrados, compreendendo a situação vivenciada pelo personagem.

Optamos por enfocar em nosso trabalho as lendas sobre o imaginário de Quixeré e, principalmente, os contos produzidos pelos dois autores locais supracitados. Durante todo nosso processo interventivo, selecionamos textos que ampliassem o repertório literário dos alunos sobre o gênero trabalhado e as nuanças que perpassam a escrita de uma narrativa de terror. Assim, promovendo também o letramento literário dos discentes no estudo aqui aplicado, como será visto no capítulo de análise dos contos de terror produzidos pelos alunos.

3 METODOLOGIA

Nos tópicos seguintes, apresentamos os métodos adotados na pesquisa, além dos procedimentos assumidos durante a aplicação da sequência didática. Em seguida, contextualizamos a pesquisa, os participantes envolvidos, apresentamos a nossa proposta de intervenção e a sequência didática desenvolvida. Assim, nossa pesquisa utilizou os seguintes elementos e passos metodológicos para sua construção:

a) O levantamento bibliográfo para embasar e construir o referencial norteador para revisar práticas assumidas, acepções de novas abordagens e construção do processo interventivo.
b) Exposição do método da sequência didática a partir dos postulados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e construção de nossa sequência didática.
c) O método da pesquisa-ação, visto que nosso trabalho decorre do olhar reflexivo, crítico e interventivo na prática escolar e na proposição do aprimoramento desta, quando analisamos o contexto escolar, em relação ao domínio da prática escrita, por parte dos alunos do primeiro ano, em uma escola de ensino médio em Quixeré, que se mostra defasado na relação ao nível/série em que os discentes se encontram.
d) Análise qualitativa das produções iniciais e finais dos alunos a partir da aplicação da sequência didática proposta, buscando compreender se os métodos, as teorias e as práticas assumidas condicionaram uma melhor relação na construção e desenvolvimento da competência escrita dos alunos envolvidos.

3.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa é de natureza aplicada, qualitativa e se constrói pelos métodos da pesquisa-ação e prática interventiva. Conforme Paiva (2019, p. 11), “fazer pesquisa é uma tarefa de investigação sistemática com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno”, portanto, ao voltarmos nosso olhar para as práticas de sala de aula de língua portuguesa, buscando sanar dificuldades que afetam diretamente o desempenho da habilidade escrita dos discentes, é um fazer científico que necessita de um aparato técnico claro e objetivo, visto que lidamos diretamente com pessoas em processo de formação básica.

Destarte, conforme Paiva (2019, p. 11), a presente pesquisa é prática, visto que “se caracteriza por intervir no contexto pesquisado se apoiando em conhecimentos científicos”.

Assim, desenvolvemos uma sequência didática para a produção de exemplares do gênero conto, buscando ampliar a competência escrita dos discentes envolvidos a partir dos processos de textualização dessas narrativas.

Além disso, nosso trabalho é de base aplicada (Casarin; Casarin, 2012), posto que estamos buscando a solução de um problema, este sendo a dificuldade e rejeição apresentada pelos alunos na prática da escrita, pois é uma realidade cada vez mais problemática essa rotina em que eles se manifestam contrários às atividades que a estimulem, como constatou Cosson (2025) em palestra organizada na XII Semana de Letras da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos: "os jovens estão perdendo a essencialidade da escrita para o mundo imagético e oral, a escrita vem perdendo cada vez mais espaço"[4]. Assim sendo, tentamos conciliar uma escrita significativa para os discentes, buscando no gênero conto de terror um caminho que possa levá-los a se interessar e a construir textos que respaldem suas próprias vivências e o despertar de sua criatividade de maneira textual.

Seguindo tais preceitos, ancoramo-nos na abordagem qualitativa, já que "[...] os objetivos de uma pesquisa qualitativa envolvem a descrição de certo fenômeno, caracterizando sua ocorrência e relacionando-o com outros fatores" (Casarin; Casarin, 2012, p. 33). Assim, buscamos compreender, a partir da visão e experiência no cotidiano escolar enquanto docentes, a relação atual entre os alunos e os processos de escrita. Desta maneira, ao percebermos em sala de aula a aversão dos alunos sobre as propostas de produção textual, aplicamos uma sequência didática, já que esse método busca esmiuçar o trabalho com o gênero em etapas desde a apresentação da proposta de produção até a elaboração de módulos de aperfeiçoamento. O que permite a revisão e retomada dos textos dos alunos até sua produção final, assim, analisando nossa prática metodológica, revisitando aspectos teóricos e práticos com uma olhar crítico e reflexivo.

Ainda sobre o tipo de pesquisa qualitativa, Godoy (1995, p. 21) pontua que "segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada". Assim, realizando nossa pesquisa e proposta interventiva dentro do cotidiano escolar, buscamos também vincular as concepções de letramentos ao nosso projeto, já que estes buscam aprimorar os usos sociais e efetivos da escrita, assim como a adoção da concepção sociointeracionista da linguagem, ao associar a prática escritora dos contos aos causos e elementos de superstição que pairam sobre

[4] Palestra ministrada por Rildo Cosson intitulada: "Uma Roda de Conversa com Rildo Cosson sobre Letramento Literário", promovida na XII Semana de Letras da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, em Limoeiro do Norte, em 07 de maio de 2025.

a atmosfera do terror e suspense, para a escrita por parte dos alunos, conciliando, ainda, aspectos da técnica de textualização do gênero de tipo textual narrativo que predomina no conto.

Feitos tais procedimentos interventivos, analisaremos as produções iniciais e finais dos alunos em um paralelo comparativo, visando compreender se a construção e os passos adotados na sequência didática e atividades propostas possibilitaram uma elaboração mais expressiva e eficiente dos textos dos alunos. No caso, verificaremos se os alunos conseguiram se expressar e desenvolver contos de terror coerentes e coesos, com os elementos narrativos mínimos exigidos desse gênero.

Além disso, como pontuamos, na análise das produções também verificaremos se os alunos tiveram mais facilidade na segunda produção a partir da análise contínua de cada passo adotado nas aulas destinadas à sequência didática e na relação deles com os métodos adotados. Destarte, ao fim da aplicação, poderemos constatar a aplicabilidade da sequência didática como um procedimento viável e capaz de envolver alunos nos processos e atos de escrita, bem como se o conjunto de atividades pensadas efetivaram um domínio adequado na produção dos contos.

A pesquisa se enquadra como exploratório, pois busca "proporcionar um conhecimento sobre determinado problema ou fenômeno" (Casarin; Casarin, 2012, p. 41), em nosso caso, averiguar se os passos apontados por nós para a construção da proposta de produção textual por meio de uma sequência didática constituirá um viés que possibilite aos discentes envolvidos no projeto assumirem a prática escrita como uma competência processual, ou seja, que passem a utilizar esquemas e recursos que permitam desenvolver os textos de maneira organizada e planejada, tornando esse processo menos árduo e cansativo para ambas as partes (professores e alunos).

Mesmo optando por um gênero específico como o conto de terror, ao fim da aplicação, nada impede ou impossibilita que a atividade aqui proposta não possa ser alterada para se trabalhar com outro gênero de predomínio narrativo que se queira, desde que o professor avalie o seu público e quais necessidades precisam ser enfatizadas em seu trabalho.

Assim, revisar e olhar o ensino de maneira atenta e os métodos que adotamos são necessários como seres críticos que somos. Em vista disso, partimos da pesquisa-ação, que é "definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática" (Tripp, 2005, p. 443). Em nosso caso, a pesquisa-ação parte do problema do distanciamento de alunos de práticas formais de escrita e nossa proposta interventiva busca, justamente, despertar o interesse por esse processo, ao selecionar um gênero que surge do olhar

individual e experiencial de cada um, que é o conto de terror, pautado, ainda, no imaginário local da cidade dos alunos-participantes envolvidos.

Para melhorar a prática é necessário "planejamento, ação, observação, e reflexão" (Paiva, 2019, p. 74), além de um olhar crítico e atento para rever os procedimentos e métodos adotados, logo, são necessárias visitas às teorias que respaldem e façam traçar novos caminhos metodológicos. Assim, a pesquisa-ação não é ateórica, visto que é, "[...] importante recorrer a ela [teoria] para compreender as situações, planejar melhoras eficazes e explicar resultados (Tripp, 2005, p. 450).

Outro fator importante tratado por Tripp (2005) aborda o caráter participativo da pesquisa-ação, apontando alguns elementos ao se adotar esse método: "1 - trate de tópicos de interesse mútuo; 2 - baseie-se num compromisso compartilhado de realização da pesquisa; 3 - permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem; 4 - partilhe o controle sobre os processos de pesquisa [...] de maneira igualitária" (Tripp, 2005, p. 455). Destarte, os participantes envolvidos na pesquisa-ação precisam estar cientes das implicações que o projeto poderá acarretar em suas vidas, assim como as práticas que serão adotadas e a forma de participação dos envolvidos. Em nosso caso em específico, os alunos, colocando-os como capazes de colaborar com o estudo e constatando quais pontos têm para melhorar a partir do projeto.

Além disso, durante o desenvolvimento da pesquisa em apresentação, esta precisou, primeiramente, da submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que avaliou toda a documentação envolvida, os procedimentos adotados, os objetivos, métodos e implicações assumidas, e deu o parecer final favorável da possibilidade de execução da pesquisa. Orientando, ainda, a apresentação do projeto aos alunos e a assinatura dos termos de aceitação de participação (alunos) e de consentimento por parte dos pais deles, pelo motivo de os discentes ainda serem menores de idade na série de efetivação do projeto.

Nosso trabalho utiliza, ainda, o método da pesquisa-ação prática, posto que buscamos melhorias nas ações assumidas em sala de aula em atividades de escrita. Para tanto, revisitamos um conjunto de teorias e metodologias que buscam abarcar a produção escrita na escola, revendo conceitos sobre questões de letramentos, de gêneros textuais e de processos de escrita, selecionando um gênero para sua aplicação e desenvolvimento e trabalhando os elementos constituintes e mais frequentes em sua ocorrência. Assim, conforme Tripp (2005, p. 457), esse tipo de pesquisa, "mira contribuir para o desenvolvimento das crianças, o que significa que

serão feitas mudanças para melhorar a aprendizagem e a autoestima de seus alunos, para aumentar interesse, autonomia ou cooperação e assim por diante".

Assim, voltamo-nos para as práticas de letramentos, dos gêneros e do texto socialmente constituído, sua relação direta com o ensino e as bases estruturais do gênero conto, com o intuito de ampliar nossos conhecimentos e, assim, realizar um trabalho mais proveitoso e significativo para os alunos, uma vez que toda prática precisa de aparatos teóricos que a validem e sustentem. Ao fim, analisamos, com base nos princípios teóricos apresentados, se as produções textuais dos alunos se efetivaram a partir dos passos adotados por nós, desde o momento da contextualização da produção, até a produção final dos contos de terror dos alunos.

Portanto, os métodos da pesquisa-ação e da leitura bibliográfica visam aprimorar a prática em um contínuo da relação *teoria* e *prática*, revisitadas reflexiva e criticamente. Ao eleger a realidade da sala de aula como objeto de estudo, mais especificamente, o processo de aquisição escrita em aulas de língua portuguesa e às condições desta por alunos do primeiro ano do ensino médio, constando-a problemática visto a aversão por parte deles nas propostas de produção escrita, elaboramos um conjunto de atividades interventivas moldadas numa sequência didática que redundará no nosso *corpus* de análise, ou seja, a avaliação comparativa no desempenho entre a produção inicial e a produção final dos contos feitos pelos alunos, permitindo, ainda, uma avaliação qualitativa do modelo proposto de sequência didática e das ações assumidas no projeto, possibilitando novos olhares e melhorias nos comportamentos adotados em sala de aula.

3.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa surge, também, a partir das dinâmicas vivenciadas no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em Mossoró, em que fomos orientados a pensar, desde o início, em um estudo que se voltasse para as práticas assumidas dentro da nossa realidade escolar. Assim, o curso oferece a nós, professores, a possibilidade de voltar ao conteúdo acadêmico sem sair do chão da sala de aula. Conciliando a velha e falsa dicotomia entre teoria e prática, somos desafiados a rever a forma como estamos nos posicionando enquanto agentes promotores do ensino de língua materna.

A partir disso, saímos um pouco do papel de docentes e voltamos ao de alunos, este que nunca deveria ser abandonado, posto que o conhecimento não estagna e novas e velhas práticas precisam ser pensadas, repensadas, adaptadas e, mesmo, abandonadas mediante novas maneiras de aprender e de ensinar. Logo, o estudo aqui desenvolvido partiu de nossa inquietação do baixo

domínio de escrita de alunos na fase final do ensino básico. Em que nos propomos a refletir e pesquisar caminhos para, se não sanar, ao menos amenizar tais problemas.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola de ensino médio em tempo integral da cidade de Quixeré-CE[5]. A instituição já possui mais de quarenta (40) anos de história e atendeu desde o ensino fundamental ao médio ao longo de sua trajetória. Atualmente, a escola oferta o ensino médio integral e, no turno da noite, a Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Devido ao seu tempo de construção e instalação na cidade, a escola possui espaços limitados para o desenvolvimento das atividades, principalmente, depois da Lei Estadual nº 17.995/2022, que instituiu o Plano de Universalização do Ensino Estadual de Tempo Integral no âmbito da rede pública de ensino do Estado do Ceará, o que fez com que a escola passasse pelo período de transição do ensino regular para o tempo integral, oficializando-se como uma instituição em tempo integral somente no ano de 2025. A instituição, no ano de 2025, atendia o público de 330 alunos, distribuídos em nove turmas, três de cada série.

O público alunado que compõe a instituição é oriundo tanto de escolas de ensino fundamental do centro da cidade, como de comunidades próximas, situadas em zonas rurais. Logo, tornando-se diversificado, tanto nos níveis de aprendizagem, quanto de interesse e de formação. Além disso, alguns alunos já vêm de escolas que tinham instituído o tempo integral também no fundamental, outros ainda não, o que gera mais conflitos nesse momento de adaptação.

Para além desses fatores externos e o calendário diversificado de aulas, o público-alvo para a aplicação da pesquisa foi de uma turma de primeiro ano, visto serem os alunos mais novos da escola, além do fato de estarem mais "distantes" do enfoque do ensino em avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Então, despertar o interesse na leitura, no desenvolvimento da escrita e na compreensão de textos pode tornar esse percurso menos dificultoso para os discentes envolvidos ao longo dessa fase educacional.

Para o desenvolvimento da atividade, seguiremos o modelo proposto, como apontado no referencial teórico, da sequência didática, visto que tal atividade permite um detalhamento e passo a passo a ser seguido durante a proposta de intervenção. Além disso, como buscamos analisar as práticas de letramentos de alunos em uma escola de ensino médio na cidade de

[5] A cidade de Quixeré tem 69 anos de emancipação e é pertencente à microrregião do Baixo Jaguaribe, ficando à 210km de Fortaleza. O município possui uma população estimada em 20 mil habitantes (conforme dados do IBGE) e tem como principal meio de produção a agricultura. Lugar pacato e acolhedor, serve de rota que liga o Ceará ao Rio Grande do Norte. Conhecido como a "Terra do Bolo", apresenta forte apego cultural e tradições religiosas.

Quixeré, para a produção escrita do gênero conto de terror, fundamentado no imaginário local, visando, portanto, despertar e ampliar a competência escrita dos discentes, selecionamos como público-alvo uma turma do primeiro ano do ensino médio, com uma em média trinta e três (33) alunos matriculados à época da aplicação.

3.2.1 Perfil dos participantes da pesquisa

O perfil da turma em que o projeto foi aplicado é composto por alunos oriundos de escolas do centro da cidade e de algumas comunidades próximas. Pautados nos resultados de duas avaliações, uma externa e outra interna, como a avaliação diagnóstica da Secretária de Educação do Ceará e avaliações diagnósticas internas aplicadas pela instituição nas primeiras séries, ficaram perceptíveis algumas lacunas básicas nos conhecimentos e domínios discursivos que os alunos já deveriam ter adquirido durante os anos anteriores de formação.

Tais defasagens podem se pautar em fatores diversos, tais quais: a quantidade de alunos por sala, o baixo índice de escolaridade formal dos pais dos discentes, o desnivelamento de aprendizagens e o próprio interesse dos alunos, que, no geral, mostram-se pouco motivados nas propostas de atividades vindas da escola.

Além disso, outro fator agravante na atualidade foi a instituição do tempo integral nas escolas de ensino fundamental e médio, não que o problema esteja na proposta em si, mas nas condições impostas, principalmente em relação à falta de estrutura, de recursos, de formação adequada e de condições para manter os alunos durante o dia todo dentro deste ambiente, o que tem condicionado alunos ainda mais desmotivados com as atividades escolares, aumentando casos de indisciplina, de desinteresse e de abandono escolar.

Como professor regente na turma, fomos realizando outras avaliações no cotidiano escolar, pois conforme Antunes (2003, p. 158) ao avaliar, cabe ao professor saber “que coisas ele ainda precisa trazer para a sala de aula como matéria de análise, reflexão e estudo”, e notamos, ao longo desses processos, diferentes níveis de leitura e compreensão leitora, de escrita e reconhecimento dos gêneros textuais, de oralidade e de adequação linguística que se espera dos diferentes usos linguísticos. Tais fatores estão pautados no dia a dia escolar e na práxis do professor enquanto pesquisador. Rever maneiras e atividades que revertam tais problemas que fazem parte da realidade escolar de quase todos os professores atualmente tem sido um caminho não tão fácil de trilhar.

Quanto à faixa etária e à série, os alunos participantes da aplicação do projeto, no geral, encontram-se na idade adequada, mesclando entre quatorze (14), quinze (15) e dezesseis (16) anos. A turma escolhida está dividida de maneira quase igualitária quanto ao gênero, tendo dezessete (17) meninos e dezesseis (16) meninas, totalizando trinta e sete (33) estudantes participantes matriculados no momento de aplicação do projeto.

Após a aplicação da sequência didática e das atividades estipuladas, para nossa análise, fizemos um recorte das produções obtidas. Optamos por aplicar o projeto em apenas uma das três turmas de primeiro ano, visto o perfil de desempenho ser semelhante entre cada uma. Além disso, como o projeto requer um nível maior de atenção e uma avaliação constante de cada etapa envolvida e estipulada, o número reduzido de turmas para intervir permitiu um olhar mais aguçado sobre as práticas assumidas e os resultados alcançados.

3.3 Proposta de sequência didática e produção do gênero conto de terror

Escrever textos é uma atividade complexa, que demanda organização, planejamento e embasamento para a produção de gêneros textuais que se prestam a uma função social específica. Logo, ensinar a escrever exige de nós, professores de língua materna, conhecimentos técnicos, formais e múltiplos que adequem propostas que estimulem esse processo no público diversificado que se encontra em qualquer sala de aula na realidade pública brasileira atual. Assim, tomamos a sequência didática como procedimento para compilação de atividades proposta para alcançar o interesse na prática escrita dos alunos, conceituada por Pasquier e Dolz (2000, p. 144-145) como:

> A noção de sequência didática justifica-se por duas razões. Em primeiro lugar, o termo "sequência" refere-se à disposição das oficinas de aprendizagem: a série de atividades e exercícios seguem uma ordem gradual que busca resolver progressivamente as dificuldades dos alunos e que facilita a tomada de consciência das características linguísticas de textos estudados. Em segundo lugar, a qualificação "didática" tem a virtude de evocar tanto o objetivo da sequência - aprender -, como a ação que o torna possível - ensinar.

Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de produção escrita, com a rejeição aparecendo sempre que há uma proposição de elaboração de um gênero textual, intencionamos aplicar um conjunto de atividades que sistematizem o desenvolvimento dos textos dos alunos. Assim, aplicamos nossa prática interventiva em uma turma de primeiro ano do ensino médio, fase em que os alunos estão se preparando para novos desafios em que a escrita, a leitura e a compreensão de textos serão cada vez mais exigidas. Logo, vinculamos à

produção textual os conhecimentos prévios dos alunos, buscando resgatar o imaginário local da cidade de Quixeré sobre aspectos do insólito, por meio de lendas e causos locais, para fundamentar a proposta de produção textual.

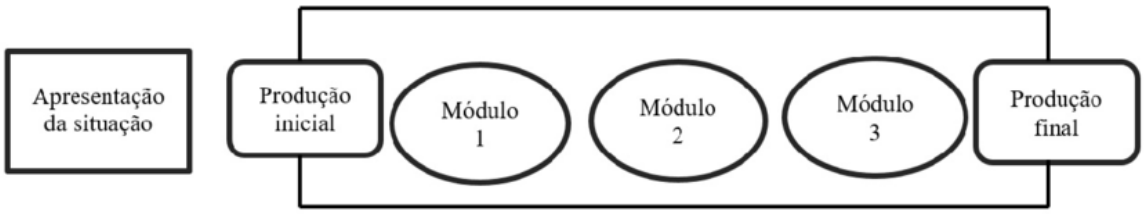
A partir de nossa proposta interventiva, moldada numa sequência didática, analisamos o material produzido pelos alunos, no caso, por meio da produção inicial (PI) e da produção final (PF), avaliando algumas das produções alcançadas e verificando a validade dos métodos adotados. Pautamos nossa proposta na produção escrita, como foi mostrado, tanto pela rejeição apresentada por esse processo por boa parte dos alunos, como pelo fato de o livro didático não trazer propostas claras de produção de gêneros textuais. Assim, optamos por trabalhar com o gênero conto de terror por entender que propor uma construção textual que se paute em conhecimentos da realidade e de experiências dos alunos facilitaria o processo de retomada da construção textual, assim como pelo fato de esse gênero ser bem aceito pelos discentes.

Além disso, a escrita ficcional aguça aspectos da criatividade dos alunos, permitindo que eles exponham seus conhecimentos de maneira mais livre, mas não sem regras. Desse modo, após a primeira produção, avaliamos quais foram as dificuldades mais apresentadas pelos discentes em sua PI e estimulamos técnicas nos módulos da sequência didática que insiram procedimentos básicos no processo escritural dos alunos, tais quais: a leitura, o planejamento, a elaboração livre, a revisão e a reescrita do texto (Serafini, 2000; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Vieira, 2005).

3.3.1 Sequência didática: elaboração da proposta de intervenção

Conforme o que foi apresentado sobre o método da sequência didática, vista como um procedimento que une um conjunto de atividades em prol do desenvolvimento de um gênero textual oral ou escrito, seguimos os processos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), partindo da apresentação do projeto e os demais segmentos: apresentação da proposta, primeira produção, módulos e produção final (figura 3), realizando adaptações quando necessárias à realidade de nosso corpo discente, apresentando, a seguir, nossa aplicação interventiva e os passos adotados.

Figura 3 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Como primeiro momento, dedicamos seis aulas para apresentação e contextualização do projeto, com cada aula tendo uma média de cinquenta minutos. Nas duas primeiras aulas, fizemos a apresentação do projeto e da sequência didática aos alunos, o que seria trabalhado a cada aula e quais os objetivos de cada uma delas, que no caso, todas as atividades se voltaram para a ampliação da competência escrita deles. Inicialmente, trabalhamos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que é o gênero conto, o que eles associam a esse gênero e como podemos identificá-lo e diferenciá-lo em relação a outros gêneros de tipo narrativo, como a crônica, a fábula ou a lenda.

Iniciar o procedimento resgatando os saberes dos alunos é essencial, como aponta Kleiman (2007, p. 13) “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Assim, ouvir os alunos sobre o que já sabem, evita que voltemos esforços à conhecimentos já adquiridos por eles. Conforme a exposição deles, vamos mediando as falas e fazendo apontamentos sobre o que cabe a esse gênero.

Em seguida, vinculamos ao gênero conto a ideia do terror, despertando neles o que concebem como medo, como esse sentimento se constrói e quais características gerais representam tal sentimento. Alguns questionamentos foram propostos, tais quais: “O que é o medo? Como você enxerga uma situação que desperte o medo? Quais elementos se destacam na construção de uma história que se propõe a assustar? É possível unificar alguns elementos que fazem parte de uma história que tenciona despertar o medo? Você já ouviu alguma história de um familiar sobre algo sobrenatural? Vivenciou algo estranho ou que pode despertar o medo?”, dentre outros questionamentos.

Tais levantamentos são pertinentes para envolver e condicionar a técnica do *brainstorming*, conhecida popularmente como “tempestade de ideias”, em que, como o próprio nome sugere, permitimos que os alunos fizessem apontamentos gerais do que vêm a sua mente para depois organizar em um todo significativo, construindo um mapeamento semântico,

conforme detalha Vieira (2005. p. 107): “uma das estratégias mais simples para escrever sobre um assunto é registrar ideias, num estilo de associação livre [...] para redigir sobre um assunto é preciso, antes de mais nada, ativar nosso conhecimento prévio sobre o tema”.

Para fechar esse primeiro momento, socializamos com os alunos um conjunto de minicontos de terror para leitura e análise, debatendo com eles se histórias tão curtas como as do miniconto podem construir uma situação de medo. Os exemplares usados estão disponíveis em alguns sites da *internet*, não indicando a autoria destes. Eles foram retirados, nesse caso, do site *Portal Nerd* (https://www.portaldonerd.com.br/. Acesso: 20 fev. 2025).

Na segunda etapa, voltada para as aulas três e quatro, focamos nos elementos que compõem uma narrativa. Para tanto, antes de citar esse conteúdo, propomos a leitura do conto *O corpo* de autoria de Lucas Brito e que faz parte da obra Perturbações Noturnas (2022, p. 26-31), visto que selecionar textos para ampliar e aguçar a curiosidade dos alunos para suas próprias produções é necessário para despertar o interesse deles e ampliar seu repertório cultural, como destacam Abaurre e Abaurre (2012, p. 37): “os textos selecionados devem funcionar como um ‘gatilho’, ou seja, uma provocação que desperte nos alunos o desejo de levar aquela história adiante e responder às prováveis questões por ela desencadeadas”. Pautados na leitura dessa narrativa, encontramos alguns dos elementos que são bastante cultuados em textos de terror, que é a figura de um corpo misterioso em um necrotério e alguns acontecimentos inexplicáveis que passam a ocorrer com um personagem até então cético.

Por meio e a partir da leitura compartilhada, fizemos uma análise dos elementos da narrativa, observando a construção do olhar do narrador-observador, dos demais personagens, do tempo e do espaço (Moisés, 2006), assim como do enredo, com a situação inicial, o nó, a re-ação, desenlace (clímax) e situação final (desfecho) conforme os postulados por Adam (2019) na construção da intriga desse conto e da sequência narrativa, explicando cada um desses elementos aos alunos.

Utilizamos o esquema seguinte para mostrar para eles os elementos básicos que devem ocorrer na construção de suas narrativas:

Tabela 1: Análise do enredo do conto “O corpo” (Brito, 2022) conforme o esquema de intriga de Adam (2019)

Situação inicial	Marcos, um médico cético que trabalha há trinta anos como legista.

Nó	Em uma noite, até então normal de trabalho, um colega falta e um corpo aparece para ser autopsiado, porém, não houve aviso ou comunicado sobre tal fato.
Re-ação	O médico, apesar da surpresa e falta de aviso sobre o corpo, assume seu olhar cético e resolve cuidar do corpo, até que, antes de iniciar, sente sede e resolve ir beber água e há um apagão no hospital e, nesse ínterim, ele nota ou acha que vê o corpo de pé.
Desenlace	Ele acorda, faz uma análise do que ocorreu, entendendo que desmaiou devido ao susto e ao averiguar, nota o corpo no mesmo local e posição de antes.
Situação final	O médico rever seu conceito de ceticismo até então vivenciado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) adaptado de Adam (2019).

Após essa explanação e análise do conto de forma conjunta, dividimos os alunos em equipes e entregamos cópias de alguns outros exemplares do gênero conto, nesse caso, solicitando que os grupos fizessem uma análise do esquema de intriga semelhante a proposta apresentada na tabela 1, para socialização com o restante da turma.

Nas quinta e sexta aulas trabalhamos alguns esquemas textuais para a produção dos primeiros exemplares dos alunos. Conforme Vieira (2005, p. 103), “redigir é um ato complexo que envolve diferentes capacidades cognitivas, linguísticas e comunicativas. De um modo geral, pode-se dizer que a produção de um texto supõe competência para gerar e organizar ideias, conectando-as temática e estruturalmente num todo coerente e coeso [...]”, logo, exemplificar e modular para os alunos o que se espera de suas produções textuais, mediante técnicas de organização e de construção textual se fazem necessárias para o desenvolvimento deste trabalho e visando facilitar tal processo.

Desta forma, iniciamos essas aulas com a leitura de mais um texto do gênero conto de terror, visto que, como explica Serafini (2000), é a partir da leitura e contato com exemplares de um gênero que os alunos começam a compreender seu processo como forma de imitação. O conto escolhido foi “O quadro bizarro” (Sombra, 2020, p. 50-52) que foi distribuído aos alunos para o momento da leitura compartilhada.

Após a leitura do texto acima, fizemos uma análise dele junto aos elementos que o constituem textualmente. Nesse exemplar do gênero, observamos o uso de um narrador-personagem, recurso bastante utilizado em narrativas de terror que buscam envolver os leitores

junto aos sentimentos vivenciados pelo personagem. Já no início do texto, somos expostos, enquanto leitores, ao quadro que dá título ao texto, com sua pintura macabra e um tanto soturna, além do motivo que levou o avô do protagonista a pintá-lo, no caso, os pesadelos que envolvem a cena.

A partir dessas observações iniciais, fomos pontuando para os alunos a ideia do pré-desenvolvimento do texto, etapa, conforme Serafini (2000, p. 153), "que inclui todos os tipos de exercícios, experiências ou atividades cuja finalidade é incentivar a criação, a seleção e a organização dos fatos e ideias antes de iniciar o rascunho do texto". Assim, conciliando a leitura do conto de Sombra (2020), orientamos os alunos que começassem a vislumbrar ideias ou referências que pudessem aparecer nas produções deles, esquematizando e anotando essas primeiras percepções.

Ainda analisando o conto, seguido a descrição do quadro, passamos a conhecer melhor os personagens da história. Assim, sabemos que aquele tipo de pintura não era do feitio do avô do protagonista, um artista que envereda por vários caminhos. Logo, há uma quebra de expectativa, um problema que deve iniciar a narrativa. Além disso, o narrador acrescenta mais alguns fatos à situação-problema: o isolamento em que o avô se encontra em sua casa no campo (espaço) e o fato de morar sozinho (viúvo há mais de dez anos). Desse modo, temos uma contextualização do problema e ampliação da tensão na narrativa, elementos que precisam ser pensados e desenvolvidos em textos desse estilo.

O próximo elemento busca resgatar as ideias que fundamentam a criação do texto, conforme Serafini (2000) é o do desenvolvimento da redação do texto, etapa trazida também na proposição da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ou seja, é preciso instigar que os alunos escrevam seus próprios textos. Porém, por ser uma primeira produção, e visando a facilitação do processo para os discentes, relacionamos essa a enredos de textos já conhecidos e trabalhados com eles para inspirar sua primeira produção. Como atividade dessas aulas, propomos aos alunos a construção de mapas mentais sobre os elementos da narrativa com exemplos de espaços, tempo, personagens, narradores e enredos que poderiam fazer parte de seus contos, esquemas que auxiliaram na elaboração dos textos deles.

O passo seguinte da sequência didática orienta para a proposta da primeira produção. Assim, retomamos com os alunos um apanhado geral das últimas aulas e propomos a produção inicial deles. Nesta, os alunos tinham que elaborar um conto pautados nas lendas locais de Quixeré, em que eles tiveram que optar por uma das três orientações: as lendas sobre a rasga-

mortalha, as casas da cidade vistas como mal-assombradas ou uma experiência pessoal vivenciada em algum lugar da cidade.

Para tanto, eles tiveram que elaborar seus textos com o propósito comunicativo de estes serem divulgados no III Recital e Feira de Leitura do Centro de Multimeios MCF. Mesmo não tendo o objetivo de serem de fato apresentados nesse momento inicial, como sugerem os autores: "a produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 86). Acreditamos que a proposição para um público específico, como o evento citado, podia orientar melhor os discentes a terem um olhar e posicionamento mais criteriosos na hora da escrita, visto que a produção textual passava a ter um propósito comunicativo de divulgação social, visto o evento ter a exposição de textos literários.

Portanto, os alunos precisaram utilizar ainda os conhecimentos e as experiências desenvolvidos nas últimas aulas que contextualizaram a proposta de produção. Assim, em seus contos tinham que optar pelo tipo de narrador (se personagem ou observador) que melhor expressasse as ideias que pretendiam construir, além dos demais elementos da narrativa, quais sejam: o espaço e o tempo e a forma como ambos podem influenciar no clima de tensão. Além disso, deviam esquematizar o roteiro do enredo, conforme o modelo de Adam (2019) com a situação inicial, o nó, a re-ação, o desenlace (clímax) e a situação final (desfecho).

Para a produção inicial, os alunos tiveram duas aulas. Após a primeira escrita, os textos foram lidos e debatidos em sala, em um momento de análise inicial para uma revisão entre os próprios envolvidos. Então, retomamos os textos dos alunos e elaboramos os módulos que visavam ampliar a competência textual deles em relação ao gênero conto com temática de terror.

A terceira etapa da sequência didática trata então dos módulos, um conjunto de atividades voltadas para o aprimoramento das produções iniciais realizadas pelos alunos com vista ao seu aprimoramento e melhor domínio do gênero textual trabalhado. Como estes devem se pautar na primeira produção para sua elaboração, fizemos proposições de algumas oficinas para retomada e ampliação da competência escrita a partir da produção dos alunos.

Dessa maneira, como primeiro procedimento modular[6], pretendemos fazer um momento com o escritor Lucas Brito, autor de alguns textos trabalhados com os alunos e escritor de destaque na vertente de contos de terror. Será proposta uma roda de conversa para que os alunos

[6] Nesse momento de nosso trabalho, ainda não havíamos realizado a intervenção na escola, apenas estávamos organizando o conjunto de atividades que pretendíamos aplicar na sequência didática correspondente aos módulos, que só podiam ser estipulados após as etapas de apresentação da situação e da primeira produção, por isso, no capítulo quatro é que temos o sequenciamento de como de fato se deram as atividades. Nesse momento da pesquisa estando ainda como proposições dos módulos que pretendíamos desenvolver, por isso o uso de verbos no futuro.

façam perguntas e tirem suas dúvidas sobre o processo de produção de contos de terror, com o autor relatando suas formas de produção, como surgem as ideias para o desenvolvimento desse tipo de texto, suas inspirações e quais passos ele segue para a produção dos exemplares.

O momento será voltado para que os alunos experienciem com o escritor os processos de escrita, quais os passos que ele adota ao construir os seus textos. Logo, envolvemos aspectos que ampliem e potencializem a reescrita da primeira produção deles.

Um segundo módulo tratará da estrutura da sequência narrativa, fazendo com que os alunos analisem a construção textual de seus contos. Assim, entender a contextualização da situação inicial, o desenvolvimento do nó ou da situação-problema que encaminhará todo o seu texto pode conduzir para uma reflexão mais clara e efetiva da produção deles.

Outros critérios modulares a serem trabalhados condizem com a construção do gênero conto terror, revendo os elementos da narrativa; uma retomada final dos critérios de textualidade: coesão e coerência e a revisão dos elementos ortográficos e gramaticais. Assim, conforme Pasquier e Dolz (2000, p. 145) "o trabalho com sequências didáticas permite ao aluno saber, desde o começo, porque e para que está trabalhando". Além disso, os professores ressaltam que "a transformação destes materiais em sequências didáticas adaptados aos problemas de escrita de um grupo de alunos constitui uma responsabilidade do professor" (Pasquier; Dolz, 2000, p. 145).

Portanto, é na análise concreta das produções dos alunos e nos problemas encontrados nestas que devemos pautar os módulos desenvolvidos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) salientam, ainda, que durante esses processos, os alunos devem ir tomando notas e construindo seu próprio manual para consulta no momento da produção final, ao que, durante cada etapa do procedimento, solicitamos que os alunos fizessem anotações sobre os conteúdos trabalhados para posterior conferência no momento da produção final.

Após o desenvolvimento das oficinas modulares, fizemos a proposta da produção final, em que os alunos deveriam utilizar o material trabalhado durante as oficinas, as intervenções nas produções iniciais e as anotações construídas ao longo das atividades para escreverem a segunda produção, aplicando um planejamento textual, uma escrita inicial como rascunho e uma revisão para finalizar então sua produção. Assim, eles deviam construir um conto com a temática do terror sobre as lendas locais de Quixeré.

Para tanto, eles podiam optar por reutilizar a primeira produção como modelo de ampliação após as intervenções ou elaborar uma nova produção a partir dos contos e/ou das lendas abordados nos módulos com as temáticas: criaturas misteriosas ou lendas que se contam

de locais da cidade vistos como mal-assombrados. Após as etapas de revisão dos contos e finalização dos textos dos alunos, estes foram divulgados e expostos numa sala temática de narrativas de terror na Feira Científica e Cultural de Humanidades e Linguagens MCF, evento escolar que permite aos alunos exporem trabalhos e atividades desenvolvidas ao longo do ano nessas áreas do conhecimento.

Ao término da intervenção, fizemos uma análise comparativa entre a primeira produção e a produção final, utilizando como análise os métodos e processos adotados pelos alunos e como estes afetaram e se evidenciaram de maneira significativa, ou não, nos processos envolvidos na escrita deles.

Abaixo, elaboramos uma tabela que resume os procedimentos adotados na sequência didática nos moldes do que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para uma melhor visualização das etapas da sequência didática.

Tabela 2 – Sequência didática para a produção de contos de terror

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		
Objetivos	Atividades	Materiais
- Apresentar o projeto e as atividades que serão desenvolvidas ao longo da sequência didática. - Resgatar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero conto. - Vincular a construção narrativa de uma história com o elemento do terror. - Propiciar o contato e leitura de exemplares diversos de contos de terror.	- Expor para os alunos o projeto e negociar o desenvolvimento das atividades; - Roda de conversa despertando os conhecimentos prévios das turmas sobre o gênero conto e histórias de terror; - Construir um mapa mental das ideias levantadas pelos alunos; - Instigar os alunos a dialogar sobre seu conhecimento prévio sobre o gênero; - Leitura compartilhada de minicontos de terror.	- Quadro e pincel para as anotações a partir dos apontamentos levantados pelos alunos; - Cópias dos minicontos de terror para serem entregues aos alunos.
PRODUÇÃO INICIAL – CONTO DE TERROR		
Objetivo	Atividades	Materiais

- Produzir um conto com a temática de terror com base nas lendas locais de Quixeré. - Contextualizar o público-alvo e o propósito comunicativo para a produção inicial dos alunos.	- Realizar a leitura de lendas locais de Quixeré; - Simular que as produções têm como propósito comunicativo serem divulgadas no III Recital e Feira de Leitura do Centro de Multimeios MCF; - Revisar com os alunos os elementos estruturais e estilísticos do gênero conto e do tipo textual narrativo para auxiliar em suas produções.	- Folhas de papel com a proposta de produção; - Projetor para exposição e leitura das lendas de Quixeré.
MÓDULO 1 – OFICINA DE LEITURA E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL DE CONTOS DE TERROR COM O AUTOR LUCAS BRITO		
- Elaborar uma entrevista semiestruturada para o momento com o autor Lucas Brito. - Propiciar um momento de interação e esclarecimentos de dúvidas sobre o processo de escrita do autor local Lucas Brito com os alunos. - Iniciar o processo de revisão dos contos propostos no momento da produção inicial.	- Construir, junto aos alunos, o momento de conversa e esclarecimento de dúvidas com o autor dos textos trabalhados na sequência didática, Lucas Brito; - Realizar a leitura e debate de algumas lendas e contos produzidos pelo autor Lucas Brito. - Elucidar dúvidas sobre os processos e procedimentos de escrita adotados pelo autor. - Sortear algumas obras do autor Lucas Brito entre os alunos.	- Projeto e materiais impressos para os alunos. - Sala de multimeios da escola.
MÓDULO II – ESTRUTUTA DA SEQUÊNCIA NARRATIVA - ENREDO		
Objetivo	Atividades	Materiais
- Retomar os elementos da narrativa. - Revisar as produções iniciais dos alunos quanto à estrutura empregada em seus textos. - Realizar a leitura de contos de terror para revisar o conteúdo trabalhado.	- Realizar a leitura de um conto e analisar junto com os alunos os elementos da narrativa que o compõe; - Revisar os elementos da narrativa e da sequência textual narrativa; - Entregar cópias de alguns contos de terror e solicitar que os alunos, em equipes, destaquem as partes estruturais e narrativas que o compõem: situação inicial, o nó, a reação, desenlace (clímax) e situação final (desfecho); - Propor que os alunos repitam a atividade, dessa vez,	- Projeto e materiais impressos para os alunos. - Sala de multimeios da escola.

	avaliando as produções iniciais dos colegas (sem os nomes dos autores), observando os acertos e sugerindo as possíveis melhorias a serem feitas.	
MÓDULO III – ESTRUTUTA DE UMA SEQUÊNCIA NARRATIVA – TEMPO E ESPAÇO		
Objetivo	Atividades	Materiais
- Retomar os elementos da narrativa tempo e espaço e suas características próprias. - Trabalhar os elementos tempo e espaço em diferentes contos de terror. - Compor os traços característicos desses elementos conforme as narrativas trabalhadas.	- Realizar a leitura coletiva de alguns contos de terror dando especial atenção ao espaço narrativo e ao tempo envolvido nos textos; - Analisar como se constroem textualmente e como contribuem na construção da tensão narrativa, tanto o espaço, quanto o tempo nos contos de terror. - Realizar atividades que avaliem a contribuição desses elementos em contos.	- Cópias dos contos para serem analisados. - Caderno e materiais para anotações e feitura das atividades. - Projetor para expor e retomar os conceitos de tempo e espaço em narrativas de terror.
MÓDULO IV – ESTRUTUTA DE UMA SEQUÊNCIA NARRATIVA – PERSONAGENS E NARRADOR		
Objetivo	Atividades	Materiais
- Retomar os elementos da narrativa: personagem e narrador; tipos e aspectos comuns. - Realizar leitura em diferentes contos de terror sobre a importância desses elementos na construção dos textos. - Propor atividades que ressaltem a importância desses dois elementos na construção de contos com temática do terror.	- Analisar os personagens e narradores adotados nos contos escritos pelos alunos; - Retomar, a partir das produções iniciais deles os conceitos de narrador e de personagens e a construção desses elementos em contos de terror; - Realizar a leitura e análise de gêneros do conto de terror que exemplifiquem os tipos de personagens e de narrador, para além dos exemplares dos alunos; - Realizar atividades em equipe focalizando os processos de avaliação e sugestões de retomada desses elementos nas produções trabalhadas e/ou propor uma atividade mudando o foco narrativo para observar qual fica melhor para o gênero textual estudado.	- Projetor para expor o material e trechos de exemplares dos alunos. - Cópias de contos e da atividade proposta. - Materiais do cotidiano escolar para atividade e anotações sobre o conteúdo da aula.

MÓDULO V – TEMPOS VERBAIS (COESÃO TEXTUAL)		
Objetivo	Atividades	Materiais
- Avaliar os tempos verbais no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito na composição dos contos. - Realizar leitura em diferentes exemplares de gêneros de tipo narrativo para avaliar a construção de sentido por meio dos tempos verbais mais comuns em textos desse tipo. - Realizar leitura e atividade com algumas lendas locais de Quixeré para observar o aspecto narrativo envolvido nesses gêneros a partir do emprego dos tempos verbais trabalhados.	- Conceituar os tempos verbais do pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo, mais comuns nos textos de tipo textual narrativo; - Realizar a leitura de algumas lendas e contos para constatar o uso e efeito de sentido dos tempos verbais indicados em exemplares reais de contos de terror; - Propor uma atividade de emprego dos verbos nos tempos verbais trabalhados em exemplares de lendas locais de Quixeré.	- Projetor para exposição dos textos e conceitos gerais. - Cópias dos textos para leitura e análise. - Materiais do cotidiano escolar para atividade e anotações sobre o conteúdo da aula.
PRODUÇÃO FINAL – CONTO DE TERROR SOBRE O IMAGINÁRIO DE QUIXERÉ		
Objetivo	Atividade	Materiais
- Propor a produção de um conto com a temática de terror pautado no imaginário local de Quixeré. - Solicitar que os alunos utilizem as anotações e orientações feitas nas aulas antecedentes para a produção final dos contos. - Especificar que o propósito comunicativo dos contos produzidos será comporem uma sala temática de narrativas de terror na Feira Científica e Cultural de Humanidades e Linguagens MCF. - Compor um livro de contos de terror com os textos produzidos pelos alunos para ser	- Apresentar a proposta da produção final dos contos de terror para os alunos; - Retomar brevemente os processos envolvidos na produção dos contos de terror; - Orientar sobre o propósito comunicativo que envolve a segunda produção, nesse caso, o evento escolar voltado para as áreas de linguagens e humanas. - Compilar os contos produzidos pelos alunos em um livro de contos de terror para ser disponibilizado na biblioteca da escola.	- Folhas para a produção final dos contos. - Material e caderno escolar para consultar as anotações e orientações. - Dicionários para consulta.

disponibilizado na biblioteca.		

Fonte: elaborado pelo autor (2025) adaptado de Vargas e Magalhães (2011).

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ANÁLISE DOS CONTOS DE TERROR

Nos tópicos seguintes, descrevemos como se deu a aplicação da sequência didática, o desenvolvimento das atividades e da participação dos alunos envolvidos, assim como os dados construídos a partir da proposta de intervenção desenvolvida para a ampliação da competência escrita a partir da produção de contos de terror com base no imaginário local de Quixeré. Os tópicos foram abordados conforme os procedimentos de atividades desenvolvidas na sequência didática pautada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e com as adaptações feitas à realidade escolar em que a pesquisa foi aplicada.

4.1 Apresentação do projeto e contextualização da proposta de intervenção

Nosso projeto foi executado no total de 20 horas/aulas, com seis aulas destinadas à apresentação do projeto e à contextualização para a produção inicial dos contos; duas aulas para a produção inicial; dez horas/aulas para os módulos, trabalhando cinco oficinas de desenvolvimento da escrita a partir das produções iniciais dos contos feitos pelos alunos com duas horas/aulas cada; e duas horas/aulas para a produção final, durante os meses de outubro e novembro de 2025. É nessa parte também da sequência didática, na contextualização para o desenvolvimento inicial das produções, que focamos em textos e discussões que perpassam o imaginário local de Quixeré, para que os alunos passassem a conhecer e explorar as obras dos autores locais, Carlos Sombra e Lucas Brito, ambos sendo escritores de contos de terror, com o último focando, também, no imaginário lendário local quixereense de relatos de terror.

Nas duas primeiras aulas, fizemos a apresentação do projeto aos alunos, com orientações para assinatura dos Termos de assentimento livre e esclarecido pelos discentes e da liberação da participação deles por partes dos responsáveis após a assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido. Inicialmente, a turma era composta por 37 alunos matriculados, porém, nos meses de aplicação da intervenção, a turma contava com 33 alunos, dentre os quais 28 participaram efetivamente das atividades. Os cinco alunos que não participaram, não o fizeram por conta de infrequência e/ou abandono escolar. Durante a exposição inicial das atividades e como elas se dariam, não tivemos tanta resistência por partes dos discentes, com eles aceitando as atividades propostas.

As aulas ocorriam de maneira geminadas, ou seja, eram em pares, assim, dividimos elas com temáticas a serem abordadas, buscando sempre partir da leitura de algum dos contos dos escritores escolhidos para o projeto, visto que, conforme Vieira (2005, p. 54), “a leitura é a

melhor fonte de aprendizagem sobre como escrever. Ela também deve ser usada como fonte de conhecimento sobre as convenções da escrita e como instrumento para revisar o que foi redigido". A cada aula, então, fazíamos a leitura e discussão de um conto, motivando a análise e leitura de maneira crítica, propiciando aos alunos reflexões sobre a escrita deles mesmos. O fato de o projeto abordar contos de autores locais instigou a curiosidade e participação dos discentes de maneira positiva, visto o engajamento e interesse na discussão das obras apresentadas. Tal fato também se evidenciou pela busca das antologias dos contos trabalhados em sala na biblioteca escolar.

Nas duas primeiras aulas, também foram trabalhados os conceitos de medo e como ele se constrói textual e oralmente e fizemos a leitura compartilhada de minicontos de terror como resgate dos conhecimentos prévios dos alunos. Nas aulas três e quatro, iniciamos retomando os conhecimentos prévios dos alunos sobre os elementos de uma narrativa (personagens, espaço, narrador, tempo e enredo) e realizamos a leitura do conto "O corpo" de autoria de Lucas Brito, associando como cada elemento contribuiu na construção do texto e fazendo anotações sobre tais conceitos e sua relação direta com o texto lido.

Após a abordagem conjunta, a turma foi separada em três grupos e cada um deles recebeu cópias de três contos ("Retirantes" de Humberto de Campos, 1983; "O enigma do outro lado" de Stella Carr, 2009 e "Necrotério" de Carlos Sombra, 2023), sendo solicitado que lessem em conjunto, fizessem a análise dos elementos da narrativa de cada conto e depois socializassem com os demais grupos.

Nas aulas cinco e seis, com o objetivo de abordar esquematizações textuais, fizemos a leitura compartilhada do conto "O quadro bizarro" de Carlos Sombra (2020) e trabalhamos os esquemas de textualização conforme a estrutura proposta por Adam (2019). No caso, anotamos o **Esquema de intriga** (situação inicial; nó; re-ação; desenlace e situação final) proposto pelo autor e associamos ao conto lido, com os alunos conseguindo fazer a associação numa atividade de reflexão dessa construção. Após esse momento, foi sugerido que os discentes se juntassem em duplas para esboçar e planejar a produção inicial deles, conforme o que havíamos estudado nas últimas aulas. Para tanto, cada dupla recebeu o seguinte material impresso:

Tabela 3 – Folha com a proposta de planejamento da produção inicial

Escola: **Data: / /**
Professor: Aridiano Rodrigues Sousa
Ano/turma: 1° ano.

Duração: 2h/a (aulas 5 e 6)

Equipe: _____

Agora, nessa atividade, você selecionará os elementos da narrativa que farão parte do seu conto. Primeiro, indique nos espaços abaixo, o que precisará para construir a história.

Personagens: quem participará da história?	
Espaço: onde se passará a história?	
Narrador: quem e como contará a história? Em primeira ou terceira pessoa?	
Tempo: quando se passará a história?	
Enredo: o que será contado?	

Agora, faça um esboço e planeje seu texto. Lembre-se das dicas e orientações passadas nas aulas.

Situação inicial (apresentação): é a fase introdutória da história, onde o autor apresenta o tempo, o espaço e os personagens da narrativa.	
Nó (conflito): O que é: um problema ou situação surge,	

quebrando a tranquilidade inicial e criando um dilema que os personagens precisam resolver. Objetivo: gerar tensão e dar início à ação da história.	
Reação e desenlace (clímax): O que é: é o momento de maior tensão e emoção na história, o ponto alto onde o conflito se aproxima do desfecho. Objetivo: desafiar os personagens ao máximo e preparar o terreno para a sua resolução.	
Situação final (desfecho): O que é: é a parte final da história, onde o conflito central é resolvido e a narrativa chega ao seu fim. Objetivo: concluir a história, resolvendo os problemas apresentados e	

trazendo uma solução para a situação.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Nessa etapa, houve resistência por boa parte dos alunos, que preferiam escrever o texto diretamente na folha oficial, sendo necessário explicar e reexplicar a importância do planejamento de um texto para sua execução. Além do mais, salientamos para os alunos que o processo de planejamento da escrita facilitaria na hora de produzir outros textos. Tais visões de "perda de tempo" com o processo de planejamento do texto surgem, justamente, da ideia de que escrever é algo direto e sem necessidade de revisão, aspectos que pretendíamos desmistificar para os discentes.

Ao fim, todos os alunos fizeram seu planejamento textual antes de passar para a versão final da produção inicial. O professor-pesquisador leu e auxiliou cada uma das equipes com as ideias levantadas nesses esboços.

4.2 Proposta de produção inicial

Conforme os procedimentos adotados em uma sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), a produção inicial é de suma importância para se assumir quais conhecimentos os alunos já adquiriram em sua formação e quais ainda necessitam ser revisitados.

Para instigar a produção inicial, em nossa proposta, começamos com a leitura e análise de duas lendas narradas no livro Coisas da noite (Brito, 2019), no caso, Aviso de morte – a rasga-mortalha e Casas mal-assombradas – a casa do ponto de ônibus, com a intenção de que os alunos se familiarizassem com o processo de escrever e pudessem imaginar situações a partir de narrativas como essas, oriundas de relatos de moradores locais da cidade de Quixeré. Assim, conforme Vieira (2005, p. 103) "o primeiro aspecto que se coloca para quem vai escrever é o conteúdo do texto", com vista a resgatar os conhecimentos prévios dos discentes sobre o que escreveriam.

A partir disso, indicamos que os alunos voltassem para as duplas das últimas aulas, devolvemos seus esquemas e planejamento textuais e entregamos uma folha específica para a produção inicial. Salientamos ainda que os textos seriam apresentados no Sarau Escolar, para que eles visualizassem que as produções teriam um objetivo sociocomunativo, mesmo sabendo que as produções iniciais não devem ser utilizadas com tal finalidade ainda.

No total, tivemos treze contos iniciais produzidos pelos alunos. Alguns já apresentando todos os elementos esperados para a concretização do gênero e que foram desenvolvidos ao longo das aulas de contextualização da produção. Já outros que desenvolveram partes incompletas ou pouco elaboradas, mas, todos condizentes com as exigências mínimas para a execução do gênero lítero-textual conto. Como exemplo, para análise apenas da produção inicial, visto o fato desse aluno não ter feito a produção final por ter se afastado da escola, temos o texto a seguir:

PRODUÇÃO INICIAL – ALUNOS 00

Objetivo final

Em uma noite sobria e calma no interior do Ceara, vagava nos caminhos sobrios da noite uma familia, uma mulher e seus dois filhos procuravam um lugar para passar a noite.

Depois de caminha e caminha muito tempo, ela avista uma casa bem velha, mas ficava um pouco longe de onde ela estava. Então ela pegou seus dois filhos e começou a caminhar até la...

Depois de caminhar o longo caminho até a casa ela é seus filhos chega até lá. Assim que ela chegou, começou um vento forte e gelado então ela rapidamente entrou na casa. Depois que ela entrou sente uma presença estranha mas conhecida. Ela e seus filhos continuaram na casa.

A noite logo passou. No dia seguinte bem no começo do amanhecer pegou seus filhos e seguiu sua caminhada até chegar no seu objetivo, que era até o semiterio onde estava enterrado o seu marido. A presença estranha que ela sentiu era o espirito do seu marido que estava com ela em todo o caminho. Até o semitério...

Conforme o exemplar acima, podemos observar um conjunto dos elementos necessários para a construção e efetivação do gênero conto segundo os postulados teóricos que embasam esta pesquisa. Os elementos voltados para a constituição do texto se fizeram presente, visto o narrador-observador ir detalhando os fatos que se passam com os personagens envolvidos, no caso, uma mãe e seus dois filhos. O espaço se concentra num lugar ermo, visto as descrições que envolvem o "vagar" em busca de um local para dormir. Além disso, o tempo, "uma noite sombria" também tematiza e direciona o leitor para o ambiente do terror que se pretende criar.

Quanto ao enredo, focando na construção apresentada por Adam (2019), podemos colocar: a “situação-inicial” - a família buscando um local para dormir; o “nó” - a mudança do clima e a sensação de uma presença na casa; a “re-ação” a de a família decidir, mesmo diante da sensação estranha, permanecer no local; o “desfecho” - o fato de a família está indo em direção ao cemitério onde o patriarca estaria enterrado, sendo este o motivo da “saga” familiar e a “situação final” - a revelação de que a presença estranha seria o espírito do marido da personagem que acompanhava a família até o destino final. Logo, pode-se inferir que o aluno obedeceu aos critérios de construção de uma narrativa ao elaborar o texto e mobilizar os elementos básicos de uma sequência narrativa, estabelecendo uma situação inicial e situação final que reconfiguram o sentido do texto.

Quanto à escrita, o texto apresenta alguns desvios que foram trabalhados nos módulos, como a questão do desenvolvimento da tensão numa história de terror; a adjetivação na relação direta do espaço, dos personagens e do tempo como forma de criação do clima de suspense e o uso de pontuação para destacar e intensificar os sentidos buscados nos textos. Mas como o participante não compareceu a mais nenhuma aula após a primeira produção, não conseguimos uma produção final e, consequentemente, a concretização de possíveis melhorias em seu processo de escrita.

4.3 Análise das produções iniciais e finais

Ao todo, entre as produções iniciais e finais dos contos de terror, conseguimos 10 produções. Para nossa análise, fizemos o recorte de seis desses contos, traçando um paralelo entre a produção inicial e a final e as oficinas modulares em que trabalhamos alguns dos problemas de escrita evidenciados nos textos dos alunos.

Para manter os participantes envolvidos devidamente no anonimato, resolvemos transcrever as produções deles de maneira digitalizada, mantendo os textos exatamente com a escrita que utilizaram entre ambas as produções, guardando o material sob nossos cuidados para fins de quaisquer análises ou conferências necessárias. Além disso, usamos o sistema de nomenclatura “Produção inicial – alunos 01” e “Produção final – alunos 01”, abreviados respectivamente de “PI – A01” e “PF – A01”, alterando somente o número, conforme seja um novo conto e resguardando mais uma vez a identidade dos discentes envolvidos, conforme recomenda o CEP.

Os textos foram, em sua maioria, produzidos em duplas ou trios, visto a dificuldade e resistência dos discentes em escreverem textos. Optando por essa forma, eles conversavam e

discutiam estratégias para produzirem seus contos conforme íamos instigando esse processo em classe. Numa análise geral, percebemos alguns avanços no desenvolvimento da competência escrita deles, visto que em dados quantitativos, as versões finais dos contos tiveram uma ampliação no número de palavras e numa perspectiva qualitativa, as ideias e construções textuais foram ampliadas, conforme vamos expor na análise dos textos. Outro ponto colocado foi que eles poderiam utilizar a produção inicial para a reescrita final ou criar um novo conto, ocorrendo ambas as situações nos textos em análise.

Destarte, o objetivo central de nossa pesquisa que era analisar as práticas de letramentos de alunos da primeira série em uma escola de ensino médio na cidade de Quixeré, a partir da aplicação de uma proposta de sequência didática para a produção escrita do gênero conto de terror, fundamentado no imaginário local foi concretizado, visto o desenvolvimento das atividades realizadas e a execução destas por parte dos alunos, com as produções de contos tendo alcançado êxito em seu desenvolvimento e na consequente ampliação da competência escrita dos alunos no que tange à elaboração do gênero lítero-textual conto de terror.

4.3.1 Módulo 1 – relação entre os elementos da narrativa: personagens, tempo, espaço e o processo de adjetivação

PRODUÇÃO INICIAL – ALUNOS 01.

3 passos na escuridão

Era uma noite fria de sexta-feira quando 3 amigos curiosos e cheios de coragens decidiram explorar a casa velha abandonada, no fim da rua diziam que ninguém entrava lá á anos. Depois que uma familia, desapareceu misteriosamente rindo e zombando do medo uns dos outros, eles abriram o portão enferrujado e entraram.

Dentro a casa, o ar era pesado, e o silêncio assustador, derrepente uma porta bateu sozinha e a luz das lanternas começou a piscar, um deles ouviu passos no andar de cima, más nenhum dos outros se mexiam, quando subiam para ver, encontraram marcas de mão na parede, como se alguém tivesse tentado escapar, o medo tomou conta, e, eles perceberam que a casa não estava vazia.

Enquanto os 3 meninos tentaram sair da casa, as portas começaram a bater sozinha, e as janelas fecharam com força, a lanterna caio no chão, derrepente, uma voz susurrou o nome deles bem perto do ouvido, mais não havia ninguem atrás, quando a luz voltou, viram uma sombra parada ao topo da escada os observando, ela parecia flutuar, e seus olhos brilharam em vermelho, a casa começou a tremer e um grito ecuou, por todos os comodos.

Apavorados, os meninos correram em direção a porta da frente, mais ela estava trancada, a sombra desceu as escadas lentamentes e o chaõ rangia a cada passo, quando tudo parecia

perdido, um dos garotos lembrou da janela dos fundos, eles correram, e conseguiram quebrar o vidro, escapando para fora de casa, ao olharem para trás, viram a porta se abrindo sozinha, e a sombra parada na entrada observando em silêncio. No dia seguinte, voltaram ao local com adultos, más a casa estava completamente vazio, sem sinais de portas quebradas, vidros, ou, pegadas, tudo parecia normal, exeto, por uma foto antiga empoeirada sobre a mesa, mostrando 3 meninos identicos a eles.

PRODUÇÃO FINAL – ALUNOS 01.

Três passos na escuridão

Era uma noite fria de sexta-feira, quando três amigos que se chamavam Henrique, Rafael e Emanuel curiosos e cheios de coragem, decidiram explorar a casa velha abandonada, no fim da rua. Eles diziam que ninguém entrava lá há anos. Logo depois que uma família desapareceu misteriosamente. Rindo e zombando do medo uns dos outros, eles abriram o portão enferrujado e entraram.

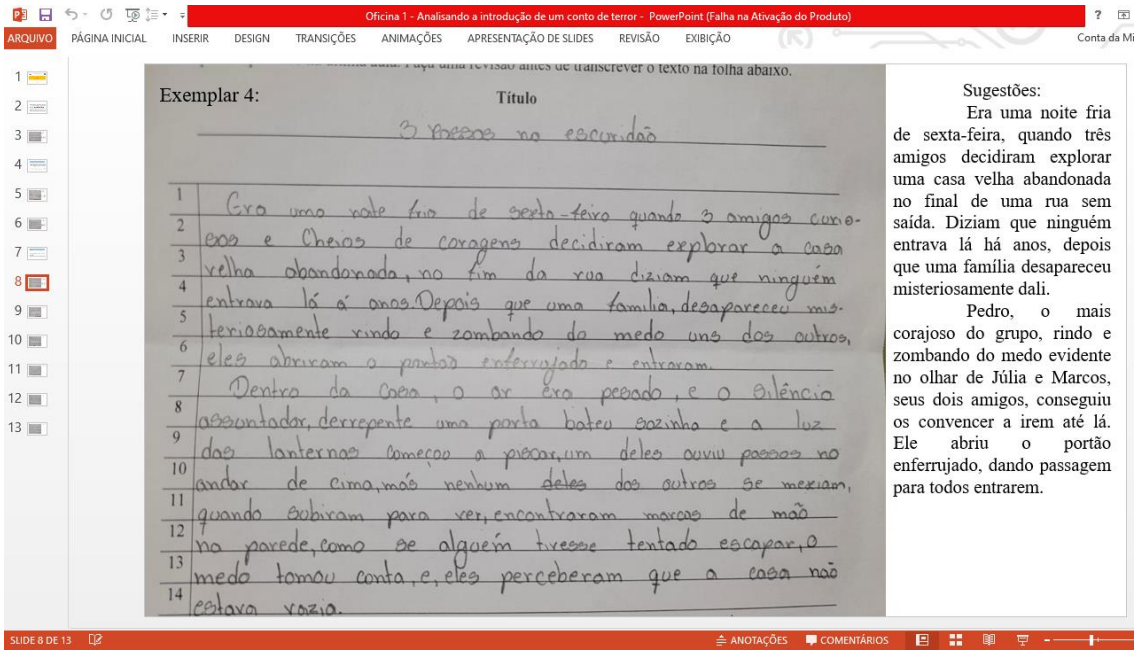
Dentro da casa, o ar era pesado e o silêncio assuntador. De repente, uma porta bateu sozinha e a luz das lanternas começou a piscar. Um deles ouviu passos no andar de cima, mas nenhum dos outros se mexiam. Quando subiram para ver, encontraram marcas de mão na parede, como se alguém tivesse tentando escapar, o medo tomou conta, e, eles perceberam que a casa não estava tão vazia assim.

Enquanto os três meninos tentaram sair da casa, as portas começaram a bater sozinha, e as janelas fecharam com força, a laterna caiu no chão, de repente, uma voz sussurou um dos nomes dos meninos, quando um deles escutou era a voz da sua vozinha falecida perto do ouvido, mais não havia ninguém atrás. Quando a luz voltou, viram uma sombra no topo da escada os observando. Ela parecia flutuar, e seus olhos brilharam em vermelho, a casa começou a tremer e um grito ecoou, por todos os cômodos.

Apavorados, os meninos correram em direção a porta da frente, mas ele estava trancada. A sombra desceu as escadas lentamente e o chão rangia a cada passo. Quando tudo parecia perdido, um dos garotos lembrou das janelas dos fundos, eles correram, conseguiram quebrar o vidro, escapando para ~~frente~~ fora de casa. Ao olharem para trás, viram a porta se abrindo sozinha e a sombra parada na ~~a~~ entrada observando em silêncio. No dia seguinte, voltaram ao local com adultos, mas ~~cada~~ a casa estava completamente vazio, sem sinais de portas quebradas, vidros, ou, pegadas, tudo parecia normal, exceto por uma foto antiga empoeirada sobre a mesa, mostrando três meninos indenticos a eles e uma sombra estranha atrás.

Como primeiro módulo, após as produções iniciais dos alunos, propomos uma oficina de revisão dos textos deles desenvolvendo os aspectos textuais de tipo narrativo correspondentes aos personagens, ao tempo e ao espaço, a partir do processo de adjetivação e como ele pode condicionar o melhor desenvolvimento do clima de medo e de terror nos textos. Desta forma, montamos um material em *slide* (figura 4) com trechos dos contos dos alunos, observando pontos como o acréscimo de adjetivos, de descrição e ampliação dos textos.

Figura 4 – Material de intervenção – oficina modular 1 – revisão dos personagens, tempo e espaço



Fonte: próprio autor.

Conforme pode ser visto na imagem acima, fizemos este procedimento com quatro partes de textos dos próprios alunos com propostas de reescrita (caixa de texto ao lado da imagem intitulada “sugestões”), focando ora no espaço, ora nos personagens, ora no tempo, pois conforme Antunes (2003, p. 163) “a revisão do texto pode realizar-se também em exercícios coletivos de análise, nos quais o grupo discute o que poderia ser alterado em função dos objetivos e dos leitores pretendidos para aquele ato específico de comunicação”.

Partir, então, dos textos dos próprios alunos e validar seus processos de escrita são caminhos que permitiram a eles refletirem sobre os percursos assumidos enquanto produtores de textos. Após esse momento, expomos mais alguns trechos dos contos iniciais deles, só que,

ao invés de trazer a caixa de sugestões já preenchida, propomos que fôssemos discutindo juntos os acréscimos e alterações que poderiam melhorar os contos expostos.

Nos exemplares acima entre PI e PF dos alunos 01, após as cinco oficinas de intervenção, podemos notar algumas melhorias ocorridas no texto. Houve, quantitativamente, uma ampliação no número de palavras entre a primeira (310) e a segunda (341) produção. Já no primeiro parágrafo, os alunos 01, na PF, fazem a apresentação dos nomes dos personagens, deixando o texto com um tom de mais familiaridade e aproximação do leitor, assim como no terceiro parágrafo, em que a voz que sussurra ao pé do ouvido do personagem, inicialmente desconhecida, passa a ser a da avó do personagem, como pode ser visto no trecho: "quando um deles escutou era a voz da sua vozinha falecida perto do ouvido, mais não havia ninguém atrás" (PF – linha 13).

Além disso, estruturalmente, na versão final, fica perceptível a organização e melhor distribuição dos períodos que compõem os parágrafos do texto entre a PI e PF, como pode ser visto nos trechos: "no fim da rua diziam que ninguém entrava lá á anos. Depois que uma familia, desapareceu misteriosamente rindo e zombando do medo uns dos outros, eles abriram o portão enferrujado e entraram." (PI – linhas 2-4). Para como passou a constar na reescrita da produção final: "Eles diziam que ninguém entrava lá há anos. Logo depois que uma família desapareceu misteriosamente. Rindo e zombando do medo uns dos outros, eles abriram o portão enferrujado e entraram." (PF – linhas 3-5).

Outro fator que destacamos na primeira oficina foi a utilização de adjetivos como recurso linguístico que propícia ao leitor a inserção na atmosfera de terror. A classe de palavras referente aos adjetivos apresenta uma variada linha de abordagens a depender do uso que se queira deles. Silva e Oliveira (2022) desenvolvem uma pesquisa ampla dessa classe de palavras no português brasileiro contemporâneo, em que avaliando os conceitos em vieses gramaticais e linguísticos traçam o caminho pela linguística funcional para a construção adjetiva em diferentes gêneros discursivos.

Em nossa pesquisa, com base na exposição dos autores, interessa-nos a relação semântica do uso dos adjetivos determinados como *avaliativo(s)*, pois este "exprime atributos mais (inter)subjetivos, relacionados ao julgamento (*i.e.*, à atribuição de valor) por parte do falante/escrevente feito ao N/Suj" (Silva; Oliveira, 2022, p. 1085), visto que, em contos de terror, os efeitos de sentidos que se querem alcançar partem do subjetivo do escrevente no momento da produção. Então, se se quer gerar o clima de terror, enquanto escritor, é preciso se preocupar com escolhas adjetivas que induzam tal clima.

Os A01, tanto na PI quanto na PF, demonstram um bom domínio do processo do uso dos adjetivos e sua relação direta com a construção subjetiva da ideia de terror, como pode ser visto nos trechos: “Era uma noite *fria*” (linha 1); “a casa *velha abandonada*” (linha 2); “portão *enferrujado*” (linha 5); “ar era *pesado* e o silêncio *assuntador*” (linha 6); “porta bateu *sozinha*” (linhas 6-7); “a casa não estava tão *vazia* assim” (linha 10); “a voz da sua vozinha *falecida*” (linha 13), dentre outros usos, em que constatamos que “dentro da categoria dos textos fantásticos, os contos de terror são narrativas ficcionais provocadoras da sensação do medo e do estranhamento diante de experiências de um personagem que tem sua integridade física, espiritual ou psicológica em desiquilíbrio” (Carvalho, 2021, p. 225). Em consonância com o dito por Carvalho, percebe-se que os A1 souberam utilizar e construir em seu discurso a tensão no enredo a partir do uso adequado dos adjetivos.

Portanto, observar a retomada dos elementos textuais que compõem a narrativa figurados nos personagens, no tempo e no espaço, assim como a escolha adequada de adjetivos que buscaram caracterizar tais elementos, inserindo o leitor no universo do medo por parte dos alunos 01, constata um bom domínio e acréscimos no processamento textual que deixaram seu conto com temática de terror melhor desenvolvido textual e discursivamente, assim como ao propósito do gênero.

4.3.2 Módulo 2 – processos de escrita – pontuação e divisão dos períodos textuais

Os processos de revisão textual e de aspectos gramaticais tiveram seus altos e baixos dentro da realidade escolar brasileira. Durante muito tempo (e até hoje), ao professor de língua portuguesa se vinculou a alcunha de “caçador de erros” nos processos de fala e de escrita dos alunos. Vários autores (Antunes, 2003; 2007; Mendonça, 2006; Geraldi, 2012) discorrem sobre tal ponto, principalmente, no que se refere à adoção da norma-padrão da língua materna ao ensino de língua portuguesa brasileira e às consequentes deslegitimação e estigmatização de usos destoantes ou que fugissem de tal padrão de domínio linguístico dentro e fora dos ambientes escolares.

A partir disso, novos caminhos didáticos e metodológicos vieram surgindo e traçando rotas que não correspondessem somente à “higienização” textual, ao que se passou a pensar que, com base em estudos como o da variação linguística, por meio da sociolinguística, que tudo agora era permitido em atos de fala e de escrita e que corrigir textos passou a ser algo proibido de ser feito. Porém, não se passou a ser proibida a correção dos textos, o que se pensou

foram modelos e estratégias que levassem os discentes a refletirem suas produções textuais de maneira a adequar-se ao contexto de produção e não receber a produção de um texto escrito com diversas rasuras indicando erros sem nenhum diálogo ou intermédio direto com o professor sobre quais ajustes caberiam no texto requisitado.

A partir desses pontos, ao lermos as produções iniciais dos alunos, percebemos a dificuldade destes em utilizarem os sinais de pontuação e optamos por focar na questão da utilização desses sinais gráficos nos contos e dos efeitos de sentido alcançados. Além disso, abordar tais usos implicava também na divisão das ideias narradas por eles nos contos, com as marcações dos períodos melhorando no desenvolvimento da coesão e da coerência do texto.

Pautados novamente nas produções inicias dos contos dos discentes, em sala, selecionamos alguns parágrafos, desenvolvemos uma atividade de revisão retomando quais são os sinais gráficos da língua portuguesa e fizemos a reescrita dos trechos empregando os sinais de pontuação, refletindo juntamente com os discentes as implicações a partir de tais usos, pois, como sugere Vieira (2005, p. 57), "os sinais e convenções da representação escrita (pontuação, recursos gráficos, padrões de organização de diferentes formatos de textos) podem ser alvo de observação atenta na leitura, paralelamente à sua aplicação na construção de textos".

Desta forma, partindo da leitura para a escrita em si dos próprios discentes, realizamos, ainda, algumas atividades de reescrita dos textos e dos usos dos sinais de pontuação diversificados e como poderiam deixar os textos melhor desenvolvidos na temática do terror e na construção do suspense, visto que, conforme Silva e Brandão (2007, p. 124), a pontuação "é um sistema que fragmenta visualmente o texto, não em frases isoladas e sem significado, mas para poder rearticular estes fragmentos de forma hierárquica, a serviço da compreensão do leitor. [...] Pois se caracteriza como um dos recursos gráficos para o estabelecimento da coesão e da coerência textual".

Abaixo, estão as produções inicial e final dos alunos 02, em que focamos nos pontos voltados ao conteúdo desenvolvido nesse segundo módulo transformado em oficina para maior participação dos discentes:

PRODUÇÃO INICIAL – ALUNOS 02.

O manicomio
Hoje parecia mais um dia de trabalho como mais um dia comum, estava me arrumando quando ouvir a campainha tocar me surpreendi não estava esperando ninguem, fui atender quando abri a porta era o meu amigo joão me surpreendi não era de costume de vim a minha casa mais

naquele dia foi exeção o convidei a entra perguntando o que o trazia a minha casa: - Boa noite cara o que ta fazendo aqui.

ele respondeu – Eu só vim te acompanha até o trabalho más...". Onde o perguntei – Más o que cara? Você tá estranho". ele respondeu - ... nada esquece vamos para o trabalho acabei deixando de lado o ocorrido. Horas mais tarde a estranheza dele naquela hora ainda me perseguia, quando o espediente acabou, fui fala com ele, ele ainda estava estranho mais não liguei:

- Cara você tâ bem, você parece preocupado com algo".

- Onde ele respondeu - ... estou bem, sim tem algo que me pertubando".

- Ó perguntei – pois me fala vai que posso te ajudar".

- ele fala – Serio!!! pois me acompanhe".

- eu o respondi – Sim, vamos tou logo atrais de você".

- ele respondeu - ...".

Sinceramente eu estava desconfortavel com o comportamento dele, más continueiu a seguir. depois de duas horas andando ele acabou me levando a um lugar muito estranho com casas abandonadas:

- O perguntei- O que estamos fazendo aqui".

- Ele respondeu – então você queria saber o que eu tinha...".

ele tava estranho falando nada com nada acabei achando o relogio de relance faltava 10 segundos para ás 3:00 da manhã e é quando ele se vira pra mim com as olhos brancos como se teve possuido é fala:

- pois bem ele está nós esperando", "5"

- Eu o pergunto – ele quem fala logo" "4"

- ele responde – o meu problema" "3"

- eu pergunto – ele quem fala!!!" "2"

- ele - ..." "1"

- ele – Chegou a hora" "3:00"

Eu não entendi nada eu estava assustado, ele correu para o velho manicomio gritando:

- Venha não se assuste ele nós espera".

Eu o pessegui até o velho manicomio, lá dentro ele sumiu, eu estava sozinho quando ouvir uma respiração profunda seguida pela uma voz:

- desconhecido – olá vejo que tenho uma nova refeição".

quando me virei vejo algo indescritivel, uma criatura horenda segurando o meu amigo pela metade na mão e o resto na boca, eu só consegui correr pois ja estava amanhecendo, consegui fugir por pouco mais ainda ouso ele me chama:
- desconhecido – venha estou até espera meu jantar".

PRODUÇÃO FINAL – ALUNOS 02.

Antes que seja tarde

Sou veterinário Recém-Formado, por conta do trabalho tive que me mudar para outra cidade, onde acabei encontrando uma casa até que bem acessiva em consideração as demais. O local onde ela se encontrava era bem perto do meu trabalho.

Comecei a frequentar o trabalho normalmente, até que numa noite fora do normal, estava dormindo quando acabei acordando suando frio com um peso enorme sobre o meu peito, como se tivesse alguém deitado sobre mim. Quando consegui me mexer, Não tinha ninguém no quarto, voltei a dormir.

No dia seguinte, fui para o trabalho. No decorrer do dia, não parei de pensar no ocorrido. Ao final do experiente enquanto voltava para casa, encontrei um morador do bairro onde eu morar. Conversando com ele, o mesmo acabou me falando um caso que tinha acontecido na casa onde estava ficando.

Ele disse que um antigo proprietario tinha matado sua esposa e suas duas filhas brutalmente enforcadas e depois se matado para evitar ser preso. Eu acabei contando o estranho ocorrido da noite anterior. Ele disse pra mim não me preocupar pois coisas estranhas eram comuns na casa, pois ela tinha fama de ser assombrada pelo antigo proprietario. No início, por ser cético não liguei.

Até uma noite escura e fria, estava dormindo quando ouvi passos vindo do corredor, eu estava sozinho então de onde poderia vir esses passos, quando sair para ver de onde vinha, vi a luz da cozinha piscando. Resolvi ir apagala, ao longo do caminho sentir o corredor ficando frio como a neve por um breve momento tive a sensação de estar sendo observado o corredor parecia não ter fim.

Foi quando ouvi uma respiração perto de mim seguido de uma voz sussurrando:

- Você não é bem-vindo aqui!!; Saia em quanto pode!!

Foi aí que eu percebi que realmente eu não estava sozinho resolvi me virar para ver quem estava atraz de mim, quando me virei para olhar..., não tinha nada, só aquela sensação

ruim e aquelas palavras ecoando na minha consciência sem parar, corrir para o meu quarto apavorado passei a noite inteira sem dormir pensando no que tinha ocorrido, sem parar.

Quando o dia finalmente amanheceu me arrumei para ir pro trabalho ainda apavorado sem ter certeza do que tinha acontecido..., a caminho do trabalho acabei encontrando o mesmo morador com quem tinha conversado no dia anterior corrir apavorado em direção a ele quando o aucançei contei o que tinha passado na noite anterior, ele me disse para sair imediatamente da casa em quanto eu ainda tinha tempo voltei para casa imediatamente chegando em casa comecei a empacota minhas coisas imediatamente, quando teve a mesma sensação da noite anterior seguida por um sussuro:

- Já vai sem me dizer adeus, já é tarde para isso.

Seguida de uma gargalhada sinistra ecoando pela casa:

- HA HA HA HA HA HA.

- Noticiario local – Alexander, um veterinário recém forma e encontrado morto em seu quarto com o corpo inteiro esquartejado onde só o seu torço estava entaquito com a seguinte frase “Eu mandei você sair, agora ja e tarde pra isso”.

- RepórteR – investigadores acreditam que ele tenha sido morto por algo ou aguém não identificado, fica a pergunta que matou alexander?

Ao compararmos os dois textos, primeiro, notamos que os alunos 02 optaram por elaborar um novo conto, não reutilizando a produção inicial, algo que foi deixado como opção para eles no momento da produção final. Em segundo, novamente, houve uma ampliação da primeira (428 palavras) para a segunda versão (538 palavras). Já estruturalmente, sem se deter ainda no conteúdo em si do texto, visivelmente, a demarcação dos parágrafos na versão final dos discentes ficou mais efetivada, o que nos permite avaliar que os alunos compreenderam tal aspecto voltado para a construção do texto (coesão) e em uma melhor organização das ideias (coerência) após o processo interventivo que focou nesses aspectos.

Ao analisarmos a produção inicial dos alunos 02, notamos, desde o início, certa dificuldade deles em separar os períodos do texto, sem marcações de finalização de um para início do próximo, como pode ser visto no exemplo: “Hoje parecia mais um dia de trabalho como mais um dia comum, estava me arrumando quando ouvir a campainha tocar me surpreendi não estava esperando ninguem, fui atender quando abri a porta era o meu amigo joão me surpreendi não era de costume de vim a minha casa mais naquele dia foi exeção o convidei a entra perguntando o que o trazia a minha casa” (PI, linhas 1-4). Isso gera dificuldade para o

leitor em compreender as ideias, assim como ir construindo as marcações do que está sendo narrado.

Tais problemas foram perceptíveis em boa parte das produções dos contos iniciais dos demais alunos, por isso, optamos por abordar os sinais de pontuação da língua na elaboração escrita, seus usos e efeitos de sentido a partir dos textos deles. Ao selecionar um único problema em maior evidência, partimos não da ideia de higienização dos textos, mas da reflexão junto aos discentes dos efeitos de sentido gerados dentro do processo narrativo a partir de usos mais efetivos e conscientes dos sinais de pontuação.

Essas proposições seguem o esquema postulado na sequência didática para a etapa de atividades na elaboração dos módulos conforme de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89) "atividades de observação e de análise de textos – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz de expressão". Portanto, usando os contos dos próprios discentes para rever tais aspectos, foi possível um olhar mais atento para o processo de necessidade de retomada da reescrita direcionada para a organização das ideias nos textos.

Ao ponto que, ao analisar a produção final, os discentes desenvolveram com mais clareza a contextualização do conto, como pode ser visto no trecho inicial: "Sou veterinário Recém-Formado, por conta do trabalho tive que me mudar para outra cidade, onde acabei encontrando uma casa até que bem acessiva em consideração as demais. O local onde ela se encontrava era bem perto do meu trabalho" (PF, linhas 1-3). A construção de períodos mais curtos também deve ser levada em consideração, visto que permite ao leitor ir se familiarizando com a narrativa e visualizando os elementos que constituem o esquema de intriga.

Na inserção de diálogos (discurso direto) dos personagens, a pontuação e divisão dos períodos entre a PI e a PF apresentaram uma construção textual mais compreensível e melhor domínio dos discentes 02 após o processo modular interventivo, como pode ser visto no exemplo da PI – A02: "- pois bem ele está nós esperando', '5' / - Eu o pergunto – ele quem fala logo' '4'" (PI, linhas 24-25), em que os alunos abriram e não fecharam aspas, misturaram o uso do travessão com a fala do narrador e dos personagens, a falta da interrogação em perguntas e de sinais de exclamações para ênfases.

Ao passo que um exemplo de discurso direto melhor articulado na PF – A02, temos: "Foi quando ouvi uma respiração perto de mim seguido de uma voz sussurrando: - Você não é bem-vindo aqui!!; Saia em quanto pode!!" (PF, linhas 22-23). Nesse trecho, é possível notar a

distinção de voz narrada em terceira pessoa e do discurso direto do personagem que aparece, além das exclamações indicarem a tensão que se cria no enredo visto se tratar de uma assombração falando com o narrador-personagem usado no conto. A partir dessas análises, evidencia-se uma boa compreensão da proposta e dos conteúdos abordados na oficina modular dois, conforme se verifica entre as PI e PF dos alunos 02.

Ainda dentro da perspectiva desse módulo, há também que se considerar que nem todos os alunos se apropriaram do conteúdo trabalhado da mesma maneira nas atividades propostas em sala de aula, conforme se pode observar na análise das PI e PF dos alunos 03, expostas a seguir:

PRODUÇÃO INICIAL – ALUNOS 03.

O naufragio

José um marinheiro de 40 anos ja aposentado estava navegando com seu barco quando foi pego por uma forte tempestade que acabou naufragando o seu barco onde as ondas do mar fizeram com que ele acaba-se chegando em uma ilha. Por ser um marinheiro experiente ele começou explorar a ilha embusca de recursos e materiais que fez com que ele acaba-se encontrando uma civilização de nativos ao se aproximar ele começa a ouvir barulhos de tambores e gritos de dor porem não conseguiu ver nada por conta da falta de luz assustado com tudo isso e tenta sair sem fazer barulho mas acaba pisando em um monte de galhos fazendo com que ele fosse descoberto ao tentar fugir acabou tropeçando em uma raiz de arvore e desmaiando apos bater a cabeça no chão ao acordar ainda tonto da batida Jose percebe que esta preso em um tipo de circulo para um ritual ao olhar para os lados ele vê o corpo de um garoto que foi vitima de outro ritual apos perceber que ele era o próximo o marinheiro tenta fugir forsando o rompimento das cordas ao ver o feiticeiro da tribo começa a tortura-lo fazendo um corte em seu braço entretanto mesmo ferido ele consegue se soltar e acerta um soco na cara do feiticeiro assim ganhando tempo para poder fugir ao sair daquele lugar José começa a se perguntar o porque disso esta acontecendo com ele porem o marinheiro acaba se encontrando com o feiticeiro que esta utilizando uma mascara estranha e segurando uma faca José tenta fugir mas devido o corte em seu braço ele acabou perdendo muito sangue porem ele não desiste e vai para cima do feiticeiro com o objetivo de acabar com isso José mesmo velho segura a faca do feiticeiro e acerta o seu ombro com a faca mesmo com o ombro ferido José derruba o feiticeiro no chão e tira a faca de sua mão e começa a o atacar com a faca assim o matando ainda muito ferido da luta José acaba desmaiando devido a perda de sangue ao acordar ele percebe que esta

dentro do seu barco porem ao olhar para o céu ele vê que esta se formando uma forte tempestade.

PRODUÇÃO FINAL – ALUNOS 03.

A trilha

Meu nome é Marcos e o que eu vou contar agora parecer que não é real, mas aconteceu no dia 13 de maio de 1975 quando eu e meu amigo Francisco estavamos caminhando, a trilha estava escura, o vento encontrava-se quieto e tudo que escutavamos era o barulho dos galhos das árvores balançando. Após 30 minutos encontramos um caminho estranho que estava coberto de mato ao nos aproximarmos ouvimos um barulho estranho que parecia ser de algo sobrenatural eu olhei para o Francisco com uma cara de curiosidade então decidimos adentrar o novo caminho no entanto a trilha estava muito escura não dava para ver nada, até que ouvimos o mesmo barulho atras de nós estavamos paralisados de medo e quando nos viramos percebemos que não tinha nada lá e que o caminho de volta estava fechado, começamos a nos desesperar e para nos acalmar decidimos seguir a trilha com o objetivo de encontrar uma saida. Após poucos minutos andando ouvimos um barulho macabro vindo do mato com medo aceleramos o passo, mas sentimos que tinha algo nos seguindo, já estavamos enlouquecendo, até que vimos uma luz que nos deu esperança ao seguirmos a luz encontramos uma pequena casa abandonada e decidimos entrar para conseguir água e comida entrando na casa vimos que ela estava toda destruida e que tinha marcas de garras e pegadas nas paredes, após vasculhar toda a casa ouvimos o barulhos atrás da casa ao abrirmos para fugir encontramos um monstro de 2 metros de altura, garras de 20 centimetros e com aparencia de um lobo, fechamos a porta e tentamos nos esconder, porem o monstro derrubou a porta e começou a destruir a casa Francisco que estava do meu lado foi agarrado e levado pelo monstro, eu tentei o segurar, mas não consegui puxa-lo e vi o monstro mata-lo arrancando sua cabeça, eu com medo sai correndo de lá e até hoje me chamam de louco e acham que foi eu quem matou Francisco.

Ao lermos e analisarmos ambos os contos, podemos notar que os alunos 03 não se detiveram ao conteúdo desenvolvido em sala quanto à revisão do texto, proposta em mais de um dos módulos, pois seguiram escrevendo a PF do conto em um único bloco paragrafal, ignorando a separação de boa parte dos períodos, o que causa dificuldades na coesão e na coerência global dos textos, dificultando a compreensão e o acompanhamento das ideias que eles pretendiam desenvolver.

No processo de avaliação dos procedimentos teóricos que respaldam o desenvolvimento e a aplicação de uma sequência didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) pontuam três campos que norteiam a intervenção, sendo eles o das escolhas *pedagógicas*, *psicológicas* e *linguísticas*. Na primeira, atentamos numa avaliação somativa, que tenta esgotar as possibilidades de defasagem na escrita com atividades que deem oportunidades aos discentes de se apropriar do processo de escrever; na segunda, "o procedimento visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 92), assim, conscientizando os alunos de que escrever não é só juntar palavras e frases, vai além no que tange a questões e regras de adequações socioculturais; e, por fim, as escolhas linguísticas, que detêm-se aos processos comunicativos em que na linguagem nos comunicamos por meio de textos e discursos, que não são únicos e nem estanques, visto a língua e seus falantes tornarem tais processos vivos e dinâmicos a depender dos fatores sociocomunicativos envolvidos nos momentos de produção de um texto.

A partir de tais pontos, as atividades modulares estipuladas por nós após a análise das produções iniciais dos alunos visavam ampliar neles tais escolhas e rever alguns comportamentos inadequados no processo escritural, mesmo tendo um tempo limitado para tal aplicação, visto as questões de tempo e prazos escolares para o desenvolvimento das atividades.

Buscando amenizar um determinado problema de escrita evidenciado na PI, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 94) orientam que se use "exemplos de produção de alunos e sugestões de percurso, para responder o melhor possível aos diversos problemas". Seguindo tal sugestão, utilizamos trechos dos contos como exemplo na composição do material da oficina, indicando que os discentes se atentassem ao processo de revisão e de reescrita textual.

Utilizando o primeiro parágrafo da PI em que temos: "José um marinheiro de 40 anos ja aposentado estava navegando com seu barco quando foi pego por uma forte tempestade que acabou naufragando o seu barco onde as ondas do mar fizeram com que ele acaba-se chegando em uma ilha". Na oficina de reescrita e revisão textual exposta em *slide*, colocamos a seguinte sugestão:

> José, um marinheiro de 40 anos, já aposentado, estava, como de costume, navegando em seu barco. Como um dia comum, em que nada parece que vai mudar, ele acaba dormindo após tomar umas em meio ao balanço tranquilo do mar.
>
> Ao acordar, de repente, se viu no meio de uma forte tempestade. Mesmo experiente, a ferocidade do mar acabou naufragando o seu barco. A sua sorte foi que as ondas fizeram com que ele acaba-se ficando próximo a uma ilha.

Antes de expor o texto reescrito, mostrávamos o trecho do texto do aluno sem identificar de quem era, atentando-nos somente à leitura. Como a atividade foi desenvolvida em uma turma de adolescentes, eles mesmo buscavam identificar de quem era o texto ou diziam logo ser de autoria de um deles, mostrando-se satisfeitos em ver o próprio texto em evidência. Assim, apontamos caminhos e possibilidades que levassem os alunos a refletir sobre os processos de escrita e de rever seus comportamentos durante tal prática e que não atingir a todos é uma realidade de qualquer atividade escolar, principalmente, levando em consideração a heterogeneidade de integrantes de uma sala de aula em que são colocados mais de 30 alunos com diferentes níveis de aprendizagem.

Assim, mesmo intervindo diretamente com eles nos processos de retomada dos contos autorais, os alunos 03 não apresentaram uma melhora significativa entre a primeira e a segunda produção, o que não implica no fracasso da atividade, mas sim na necessidade de conscientizar ainda mais os alunos sobre a necessidade desses processos avaliativos de retomada dos textos quando se quer escrever de maneira eficiente.

4.3.3 Módulo 3 e 4 – relação entre os elementos da narrativa e a construção textual do conto de terror: foco no enredo e no esquema de intriga

Nos módulos 3 e 4 desenvolvemos atividades complementares, por isso, optamos por apresentá-los de maneira agrupada. No módulo 3, focamos no elemento da narrativa do enredo e na construção do esquema de intriga. Já no módulo 4, promovemos um encontro entre o escritor local de contos e lendas de Quixeré, Lucas Brito e os alunos envolvidos no projeto, no intuito de possibilitar aos discentes o dialoga com o autor sobre os processos criativos e as etapas de escrita que ele utiliza na elaboração dos textos dele. Além disso, como a área de maior atuação do autor é na escrita de contos com a temática do terror, os discentes puderam fazer questionamentos sobre como melhorar seus textos e como construir a tensão e o medo em um conto, dentre outros pontos abordados. Assim, ambos os módulos se voltaram para a construção de contos de terror, processos de escrita e técnicas passíveis de serem aplicadas para a ampliação da competência escrita.

Ao trabalhar esses módulos e a relação direta com os textos dos alunos, retomamos alguns dos referenciais que embasam diretamente nossa pesquisa, que tratam das questões dos letramentos, do gênero lítero-textual conto, o esquema de intriga construído na sequência

narrativa e o conteúdo do terror dentro de uma narrativa. Abaixo, estão as produções iniciais e finais dos alunos 04.

PRODUÇÃO INICIAL – ALUNOS 04.

A culpa sobre o silêncio

Era para ser uma simples matéria. Eu nunca deveria ter aceitado a proposta quando minha equipe sugeriu que fossemos gravar em uma casa onde o pai matou a filha. Eu, Max, com 22 anos no início da minha carreira de jornalista, viajei á trabalho com minha colega Celine para uma pequena cidade esquecida à mais ou menos 1 hora de onde moramos.

No começo até ri, pois pensei que fosse só mais uma daquelas máterias para gerar entretenimento, ja que segundo Celine aquilo dava vieus e ia chamar atenção do público

Pegamos estrada na quinta-feira às 8:30 da noite à caminho da casa. O carro de tão antigo, soltava fumaça, tudo que escutávamos era o chiado do velho rádio que estava sem sinal algum. Neste momento começei a sentir um terrível frio no meu estomâgo, meu rosto suava, Celine mexia em sua câmera, tentando esconder seu desconforto, mas dava pra notar nitidamente o medo em seus olhos.

Tempo depois paramos o carro e descemos, a casa parecia ser maior do que nas fotos, seus vidros todos quebrados, as plantas tomavam conta e se envolveram pelas paredes. Celine:

“Credo, isso tá parecendo cena de filme ruim.” ri sem graça. Sem muitos atrasos, nos apressamos em entrar, montamos nossos equipamentos e iniciamos a gravação.

“Em novembro de 1991, Murilo ao chegar bêbado em casa mata sua filha de 7 anos e se enforca logo em seguida. Moradores locais relatam ter vistos vultos dentro da casa mesmo depois da tragédia”.

Até que fomos interrompidas pela câmera de Celine que começou a falhar, ignoramos o fato e seguimos em frente, o chão de madeira rangia. Quando demos mais um passo a frente o chão cedeu e Celine que estava um pouco a minha frente caio no profundo buraco. Quando aponto minha lanterna para o buraco vejo Celine caída e me apresso em ajuda-la, até que por dentro daquele buraco percebo uma escada, aquilo era um porão.

Ao descer as escadas noto a perna de Celine machucada, o lugar que estava quase que totalmente escuro se torna mais iluminado por uma lamparina que se acendeu sozinha no fundo do porão. Mesmo sem coragem, fui lentamente em direção á luz, quando me deparo com a figura de um homem assustador duas vezes maior que eu em minha frente, logo atrás de mim vejo Celine desesperada gritando para eu correr e clamando por socorro. Eu corri, ou pelo

menos achei que corri, joguei tudo que tinha em minha frente em direção dele. Mesmo correndo muito, consigo notar aquela maldita figura um grande pedaço de madeira que havia desprendido do chão, Celine por estar machucada ficou para trás, até que bruscamente recebeu um golpe em sua cabeça, tentei fazer algo mas o homem estava muito disposto a nos matar, e em mim já não havia mais forças. Celine recebeu diversos golpes de forma brutal e covarde.

Como não tinha mais nada a se fazer eu corri em direção ao carro e consegui fugir e levar apenas a câmera. Quando cheguei me acelerei em mostrar tudo para polícia esperando que algo pudesse ser feito, mas no dia seguinte me disseram que na câmera não havia nenhuma filmagem e que essa matéria nunca foi solicitada.

PRODUÇÃO FINAL – ALUNOS 04.

A culpa sobre o silêncio

Em Quixeré, muito se falava sobre o homicídio seguido de suicídio, que aconteceu em um casarão, localizado na última rua do Pontal. Várias histórias circulavam de como a tragédia havia acontecido, os mais idosos contavam como a pequena cidade tinha ficado abatida quando surgiu a notícia que, Murilo, um respeitado político, após chegar alcoolizado em sua casa, acabou matando sua filha de 7 anos e depois se enforcara ao ver o que tinha feito.

O que era para ser uma simples matéria, acabou se tornando um pesadelo. Eu nunca deveria ter aceitado a proposta quando minha equipe veio até mim e sugeriu que fôssemos gravar em uma casa onde o pai matou a filha. Eu, Max, com meus 22 anos, no início da minha carreira de Jornalista, saí da minha cidade natal para o interior de Quixeré com minha colega Celine.

Pegamos a estrada ao anoitecer, saindo de minha cidade para o pequeno município localizado no Vale do Jaguaribe. O fusca da empresa fazia um barulho terrível, e o rádio sem sinal algum, soltava um chiado. Quanto mais nos aproximamos da casa mais o frio na barriga me tomava conta, um pressentimento ruim, como se meu corpo soubesse que algo ruim estava para acontecer.

Celine logo ao meu lado mexia em sua câmera para tentar esconder tal desconforto, mas dava para notar nitidamente o pavor em seus olhos. Pouco tempo depois paramos o carro. Ao chegarmos na casa, era possível ver o quão antiga ela era. A vegetação que tomou de conta dela e se envolvia pelas paredes, parecia seca e morta.

Celine:

“Nossa... Isso ta parecendo muito cenário de filme ruim.”

Sem muita enrolação nos apressamos em entrar dentro da casa e iniciarmos logo a gravação.

"Em novembro de 1991, um trágico episódio marcou a pequena cidade de Quixeré. Murilo, ao retornar para casa embriagado, tirou a vida de sua filha de sete anos, e logo depois do crime, ele tirou sua própria vida por enforcamento".

Até que fomos interrompidas quando a câmera de Celine começou a mostrar falhas. Um frio leve percorreu em minha barriga, mas ignoramos e decidimos continuar. O piso que era de madeira rangia, bastou avançarmos mais um passo que ele cedeu completamente. Celine que estava à minha frente, caiu no profundo buraco que se abriu no chão.

Apressada, fui ajudar e logo notei seu tornozelo ferido. Ao iluminar o buraco com minha lanterna, pude perceber um velha escada. Logo compreendi que se tratava de um porão escondido dentro da casa.

Ao descer, o ambiente que antes era quase completamente escuro, se tornou mais claro quando uma antiga lamparina se acendeu sozinha no fundo do porão. Mesmo com muito medo, segui em direção à aquela luz. Foi então que me deparei com a figura de um homem de aparência pertubadora, com o dobro de minha altura, logo à minha frente.

Antes que pudesse ter alguma reação, escuto atrás de mim os gritos desesperados de Celine me dizendo para correr. E eu corri, ou pelo menos pensei. Em pura agonia, arremessei tudo o que encontrava pela frente em direção daquela criatura.

Eu tentava correr, fugir daquela criatura que me perseguia, até que ouço um grito assombroso, era Celine, caída da no chão, machucada. Eu já não tinha mais forças para lutar com o homem. Celine foi golpeada brutalmente de forma covarde, eu corri para chegar ao carro indo até a delegacia mais próxima. No dia seguinte me falaram que na câmera não havia nenhuma filmagem e que a matéria nunca existiu.

Cosson (2025, p. 17) discute que "a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada". Neste estudo, na busca por fazer os alunos envolvidos se verem e verem sua realidade local representada, almejamos mostrar os espaços sociais que eles habitam como possíveis de se materializarem textualmente. Assim, os alunos 04, entre a PI e PF, apresentaram uma mudança de cenário em que é perceptível a criação e ambientação de um espaço que faz parte do imaginário local de Quixeré. O Pontal, bairro da cidade, há muito é associado pelos moradores locais como um lugar de cenas que vão além do que a razão explica

e passa a ser usado pelos alunos como pode ser visto na linha 02: “Em Quixeré, muito se falava sobre o homicídio seguido de suicídio, que aconteceu em um casarão, localizado na última rua do Pontal”.

Tanto assim o é, que no livro já mencionado de Lucas Brito que trata das lendas locais da cidade de Quixeré, o primeiro tópico no capítulo intitulado “Lugares e lendas”, o Pontal ganha destaque. A respeito do imaginário sobre o local, Brito (2023, p. 55) cita:

> Mas, em épocas passadas, o Pontal era um local bem diferente do que é hoje, pois tinha iluminação precária e poucas casas, afastadas umas das outras. E é desse tempo – as décadas de 60, 70 e 80 – que circulavam algumas histórias e lendas sobre aquele bairro. Tinha-se de tudo: lobisomens, burrinhas, casas mal-assombradas, aparições de vultos, “aparelhos no céu”, etc.

Assim, ao associar e usar tal espaço em seu conto, os alunos mostram que compreenderam a proposta feita e se valeram de conhecimento de mundo para conferir verossimilhança à história. Outro aspecto importante no trato do enredo diz respeito à construção da sequência narrativa e do esquema de intriga, conforme pontua Vieira (2001, p. 602) a partir das proposições de Labov e Waletzky:

> Um texto narrativo inicia a partir de uma Orientação na qual são definidas as situações de espaço, tempo e características das personagens. Em seguida, ocorre uma Complicação através de uma ação que visa modificar o estado inicial e que dá início à narrativa propriamente dita. A narrativa, então, culmina no momento em que uma Ação transforma a nova situação provocada pela complicação ou em que uma Avaliação da nova situação indica as reações do sujeito do enunciado. A narrativa, então, chega a um Resultado em que é estabelecido um novo estado, diferente do estado inicial da estória. O final da narrativa se dá no momento em que é elaborada uma Moral, a partir das consequências da estória.

Tal encadeamento sequencial foi sendo ampliado, realinhado ou refutado por demais concepções que tratam do campo do narrar e do fazer narrativo. Em visualização geral a tais abordagens esquemáticas na construção de textos com tipo narrativo, há sempre a evidência de um *ponto inicial*, que nos introduz em um mundo inventado ao qual somos convidados a entrar e a ir delineando os percursos sugeridos a partir do desencadear das ações colocadas e uma *situação final*, que nos permitir contemplar aquele mundo criado no seu todo. Assim, complementa Adam (2019, p. 124) sobre o esquema de intriga desenvolvido nos textos narrativos:

> A operação de estabelecimento da intriga repousa sobre esse dispositivo elementar que desemboca, evidentemente, em possibilidades de combinação de sequências em textos, de acordo com três modos de base [...]: coordenar linearmente as sequências, encadear-inserir as sequências umas nas outras ou organizá-las em paralelo [...].

Ou seja, na seleção e na construção dos textos com sequências narrativas, a ideia de fixar um único esquema narrativo não se sustenta, visto que é possível a transgressão da linha temporal que desencadeia tais fatos dentro do próprio enredo, assim como é possível também seguir o sequenciamento dos fatos vistos de maneira natural, ou seja, linearmente. Entre a PI e PF dos alunos 04, podemos observar a opção pela quebra do sequenciamento linear, em que os discentes optaram por permanecer com o mesmo texto e ampliar as ideias construídas após as práticas de intervenção das oficinas modelares. Seguindo o modelo esquemático da construção da intriga conforme Adam (2019), podemos observar os seguintes pontos entre a PI e PF dos contos dos alunos 04:

Tabela 4 – Análise das PI e PF dos contos dos alunos 04 conforme o esquema de intriga de Adam (2019).

Esquema de intriga de Adam	PI	PF
Situação inicial:	Max, jornalista recém-formada, é convidada a fazer uma matéria sobre o caso de um pai que havia matado a própria filha.	Apresentação do caso de homicídio seguido de suicídio de um pai que matara a filha.
Nó:	Durante o trajeto para o local da matéria, Max começa a passar mal e Celine sente a tensão aumentar por conta da matéria.	Max, jornalista recém-formada, junto de sua amiga Celine, aceitam ir fazer a gravação de uma matéria na casa em que a tragédia aconteceu.
Re-ação ou avaliação:	Ao chegarem, a casa estava totalmente deteriorada. Max e Celine adentram e, durante a gravação, Max revela que havia relatos de pessoas avistando vultos dentro do espaço, até que a câmera de Celine começa a apresentar falhas e, em meio as ruínas do ambiente, ela acaba caindo em um buraco.	Desde a partida para o interior onde se localizava a casa, uma sensação ruim e o a situação deplorável da casa dificultam a realização da matéria.

Desfecho:	Max corre para ajudar a amiga dentro do porão. Chegando lá, se depara com a gravidade do machucado da amiga, quando uma luz se acende sozinha e Max, ao explorar, se depara com um homem que as ataca, com ela fugindo e vendo Celine ser morta pela figura macabra.	Dentro da casa, Celine acaba caindo em um porão desconhecido. Ao tentar ajudar a amiga, Max se ver diante de um homem desconhecido que, em confronto com elas, acaba matando Celine, enquanto Max foge.
Situação final:	Celine foge com a câmera, a entrega a polícia e é informada, no dia seguinte, que a gravação sumiu e que a matéria nunca foi solicitada.	Max descobre sobre o sumiço da gravação iniciada e da inexistência da matéria.

Fonte: elaborado pelo autor (2026) adaptado de Adam (2019).

Ao analisarmos as construções entre a PI e PF do esquema de intriga dos alunos 04, podemos notar que mesmo eles utilizando a PI como mote, no desenvolvimento da PF, percebemos mudanças que acrescem ao enredo. Pontos desenvolvidos durante as oficinas modulares, tais quais os já mencionados processos de adjetivação ligado aos personagens, bem como o tempo e os espaços narrativos que ambientam e desenvolvem a tensão na narrativa, assim como o uso mais crítico dos sinais de pontuação, como pode ser visto, dentre várias partes, na voltada para a chegada das personagens na casa da tragédia: “Tempo depois paramos o carro e descemos, a casa parecia ser maior do que nas fotos, seus vidros todos quebrados, as plantas tomavam conta e se envolveram pelas paredes.” (descrição contida na PI – linhas 13 e 14). “Pouco tempo depois paramos o carro. Ao chegarmos na casa, era possível ver o quão *antiga* ela era. A vegetação que tomou de conta dela e se envolvia pelas paredes, parecia *seca* e *morta*.” (PF – Linhas 16-18).

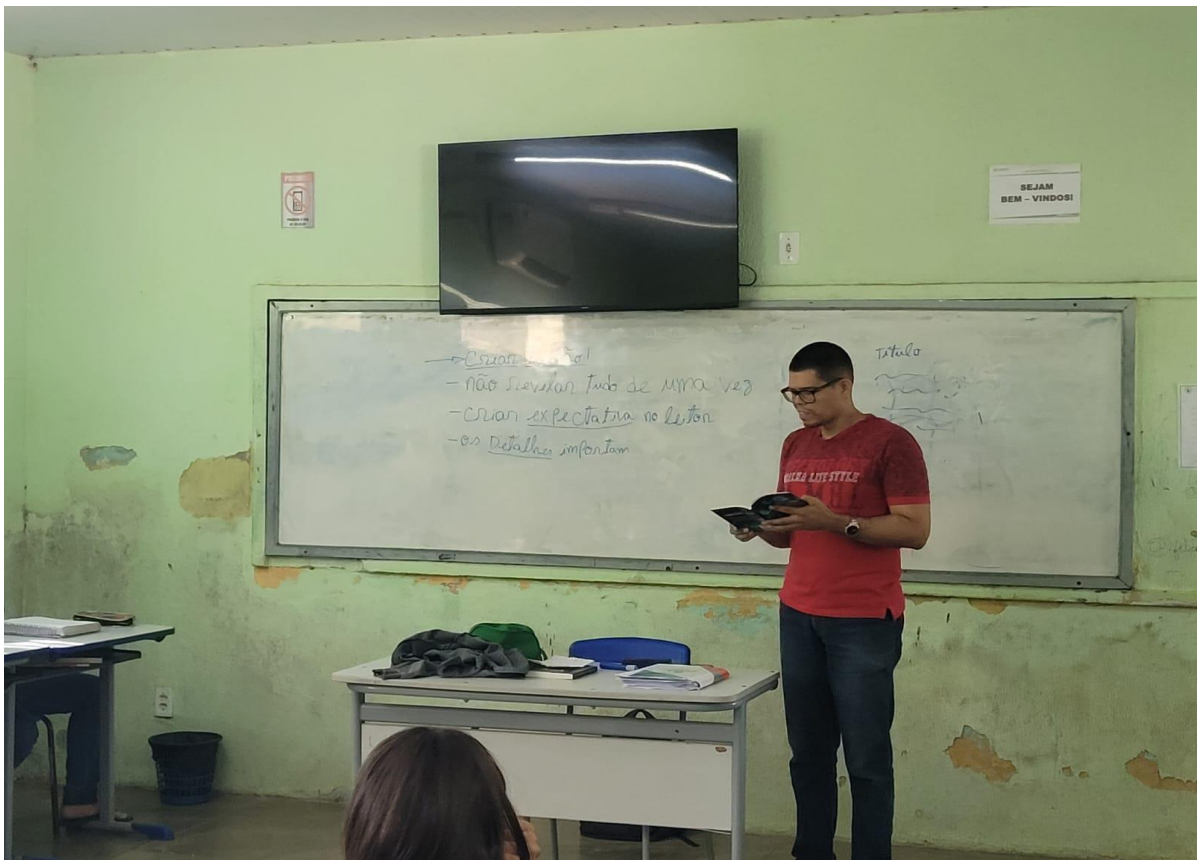
Na oficina modular 4, em que promovemos um encontro entre o autor de contos de terror Lucas Brito e os alunos (Figuras 5 e 6), este foi convidado para conversar com os estudantes sobre o processo de escrita que envolve seus textos, assim como as inspirações que ele utiliza para a criação de suas narrativas com temática de terror. Já os alunos foram orientados

a questionar ao autor curiosidades sobre o processo de escrita, como escrever e melhorar os contos de terror, dentre outros assuntos que julgassem pertinentes. Assim, durante esse momento, os assuntos trataram da necessidade de leitura e releitura do que se escreve e a necessidade de reescrita numa perspectiva de lapidação do texto quanto aos procedimentos adotados no processo escritural.

Já na temática de processos de inspiração, o escritor também destacou que busca se manter ativo enquanto leitor de produções em sua área de interesse, tanto de clássicos como autores contemporâneos. Este também destacou que gosta de ouvir relatos de pessoas sobre acontecimentos locais, assim como se inspirar em situações reais que viram notícia a nível regional e nacional.

Em determinado momento, dentre as várias perguntas lançadas, um dos discentes questionou: “como manter o leitor interessado no texto?”, ao que o autor tratou da construção do clima de tensão e sustentação deste, indicando que durante o processo da escrita, cabe ao escritor ir dando pistas durante o texto, não entregando tudo pronto. Logo, o encontro promovido entre os alunos e o contista rendeu discussões e uma conversa proveitosa para todos os envolvidos.

Figura 5 – Oficina modular 4: momento com o autor Lucas Brito e o processo de escrita de contos de terror



Fonte: Próprio autor, 2025.

Figura 6 – Encontro com o autor local de lendas e contos de terror, Lucas Brito



Fonte: próprio autor, 2025.

Na linha de abordagem do conto de terror e suas peculiaridades, Carvalho (2021, p. 214), seguindo o fluxo de criação do suspense e sua sustentação durante o enredo, cita que “do ponto de vista estrutural, uma das propriedades do gênero conto de terror é a ocultação ou adiamento de uma informação para gerar suspense e curiosidade diante do desfecho”.

Ao voltarmos para o enredo de terror elaborado pelos alunos 04, na PF, podemos observar que eles passam a explorar melhor a ideia do suspense por meio da curiosidade, ao colocar o clima de mal-estar que se gera na personagem Max ao aceitar a realização da matéria no local do assassinato, como pode ser visto no trecho: “O que era para ser uma *simples matéria*, acabou se tornando um *pesadelo*. Eu nunca deveria ter aceitado a proposta quando minha equipe veio até mim e sugeriu que fôssemos gravar em uma casa *onde o pai matou a filha*” (linhas 6-8). Tais fatos instigam a curiosidade e tensão na coerência interna da narrativa sobre o processo do fazer terror.

Ainda seguindo essa linha de pensamento da construção da tensão e do medo, destaca-se que “[...] no conto de terror e no conto policial o *efeito singular* tem uma especial importância, pois surge dos recursos de *expectativa crescente* por parte do leitor ou da *técnica do suspense* perante um enigma, que é alimentado no desenvolvimento do conto até o seu

desfecho final" (Gotlib, 2004, p. 21, grifos nossos). Destarte, os alunos 04 inserem em seu texto esse elemento do *efeito singular* a partir da ideia de tensão que surge da necessidade de fazer a reportagem em um local dito assombrado e do mal-estar constante de ambas as personagens, como pode ser visto no trecho: "Quanto mais nos aproximamos da casa mais o *frio na barriga me tomava conta*, um *pressentimento ruim*, como se meu corpo soubesse que *algo ruim estava para acontecer*. Celine logo ao meu lado mexia em sua câmera para *tentar esconder tal desconforto*, mas dava para notar nitidamente o *pavor em seus olhos*". (Linhas 13-17).

Em consonância ainda com o citado acima, a continuação do enigma se dá na expectativa de prender o leitor, com os alunos 04 dando destaque em meio à tensão a cada detalhe no clima de terror dentro da casa, vide o trecho: "Ao descer, o ambiente que antes era quase *completamente escuro*, se tornou mais claro quando *uma antiga lamparina se acendeu sozinha* no fundo do porão. *Mesmo com muito medo*, segui em direção à aquela luz. Foi então que me deparei com *a figura de um homem de aparência pertubadora*, com o dobro de minha altura, logo à minha frente" (linhas 34-37).

Por fim, no desfecho da narrativa, a opção por prender o leitor se dá com o fim do caso de maneira aberta, em que os alunos 04 utilizam este recurso textual-narrativo, aqui entendido como aquele em que não se encerra em definitivo o texto. Conforme Moisés (2006, p. 84) "o desenlace aberto, ao contrário, interrompe-se em pleno ar, os conflitos não são resolvidos. O leitor supõe que a história ultrapassa os limites ficcionais", deixando o subjetivo do leitor tentar preencher as lacunas expostas e não concretizadas, tal final pode ser visto nas linhas finais da PF dos alunos 04: "No dia seguinte me falaram que na câmera não havia nenhuma filmagem e que a matéria nunca existiu" (Linhas 44-45). Deixando para os leitores algumas lacunas, tais quais: quem era o homem? O que aconteceu com Celine? Por que Max estava se sentindo tão perturbada com a história desde o início? O que aconteceu com a filmagem e como assim a matéria nunca foi solicitada?

Com tais pontos em aberto, antes de apenas ser visto como erro ou incoerência textual, tal recurso mostra a aptidão dos alunos em deixar a sensação de incômodo que tais questionamentos suscitam e sua resolução em suspense. Portanto, verificamos o bom domínio do gênero, dos recursos linguísticos, estruturais e textuais abordados nas oficinas 3 e 4, assim como nas demais, na materialização dos contos em análise.

4.3.4 Módulo 5: Processos avaliativos e correção textual: revisando os contos

Todo texto exige um conjunto de etapas para sua execução. Lidar com as palavras, moldando-as subjetivamente para se adequar às ideias que se querem ser construídas, delimitadas e organizadas por um gênero textual que se guia por um tema, um estilo e uma estrutura composicional como salienta Bakhtin (2003), são passos que demandam tempo e organização. Além disso, há que se pensar nas convenções sociais que guiam tal processo, o "para quem" e o "porquê estou escrevendo". Ademais, somos orientados a entender a necessidade de olhar e revisar o que escrevemos. Em síntese, escrever de maneira consciente e eficaz socialmente exige de nós práticas efetivas de letramentos. Como pontua Carvalho (2016, local: 1473) sobre a prática escrita em voga nos novos estudos do letramento: "é preciso levar em conta as dimensões da escrita como texto, escrita como processo, a subjetividade da escrita e a escrita como prática social, reconhecendo as diferentes e possíveis perspectivas ideológicas da escrita".

Para tanto, em nossa quinta oficina modular, voltamo-nos para o processo de avaliação textual, colocando os discentes como colaboradores diretos de tal processo. Para esse fim, como em todas as aulas do projeto, realizamos a leitura de mais um conto e relacionamos a esta os processos de construção textual conforme pontua Serafini (2000), os elementos de pré-desenvolvimento, construção de ideias e desenvolvimento da redação inicial.

Levamos uma atividade com todos as PI dos contos produzidos pelos alunos da turma do projeto de maneira digitalizada, solicitamos que eles voltassem às duplas e/ou trios iniciais e entregamos uma cópia para cada, tomando o cuidado para que os alunos não ficassem com a análise do próprio texto. No verso da folha, eles encontravam uma tabela com orientações do processo de revisão textual (figura 7) para que pudessem avaliar os textos dos colegas e tecer comentários que viessem auxiliar os colegas na produção. Além disso, indicamos que os alunos utilizassem as orientações passadas e registradas nos cadernos para consulta no momento da correção dos textos.

Figura 7 – Tabela de avaliação dos contos e processo de reescrita

Após a leitura do texto dos seus colegas, faça sugestões e analise o texto quanto aos critérios abaixo:

Tópicos	Critérios	Sim	Não
1	**Elementos composicionais do conto**: a) Os personagens contribuem para o desenvolvimento da narrativa? b) O narrador participou ou observou os fatos de maneira a envolver o clima de mistério?		
	c) O tempo e espaço foram bem aproveitados na construção no clima de tensão?		
	d) Os elementos constiuintes do enredo (situação inicial, conflito, clímax e desfecho) ficaram claros ao longo da narrativa?		
	Há necessidade de revisão em algum ponto? _____ _____		
2	**Adequação do texto às condições da produção**: e) O Gênero textual/discursivo conto de terror foi concretizado?		
	f) Houve Clareza nas ideias apresentadas?		
	Há necessidade de revisão em algum ponto? _____ _____		
3	**Aspectos linguísticos-textuais**: g) Os critérios de escrita voltados para a: morfologia, sintaxe, semântica, acentuação, pontuação, ortografia e a divisão do texto em parágrafos foram alcançados?		
	Há necessidade de revisão em algum ponto? _____		

Fonte: próprio autor, 2025.

Assim, cada equipe passou de escritor para avaliador do texto dos colegas. Os alunos mostraram-se motivados a ler e buscar ajudar uns aos outros nessa etapa da atividade. Os que apresentaram dúvidas sobre o que fazer, foram auxiliados pelo professor pesquisador no processo. Feitas as recomendações e orientações, os textos com as sugestões foram devolvidos ao professor, que avaliou as recomendações e as devolveu às duplas que haviam produzido os contos para que vissem o que os colegas tinham sugerido e tentassem melhorar no processo da produção final. Abaixo apresentamos as PI e PF dos alunos 05.

PRODUÇÃO INICIAL – ALUNOS 05.

Um assassinato misterioso

Em uma noite do dia 28 de setembro, uma idosa estava em sua casa cuidando da sua neta, pois sua filha estava de plantão no trabalho.

Quando na madrugada, ela ouve barulhos vindo de sua cozinha, até que a idosa resolveu ir ver, chegando lá, ela não vê nada e escuta choros da criança vindo do quarto. Quando de repente a porta da cozinha se tranca e ela se desespera.

Com isso ela escuta choros mais altos e tenta abrir a porta, quando de repente ela presencia um vulto vindo em sua direção. Ela tenta correr e fugir, porem não consegue até e a assombração lhe persegue até conseguir entrar dentro da mesma.

No momento em que a assombração entra na senhora, a porta se destranca e a assombração que estava dentro da mulher, lhe faz ir ao quarto onde está o bebê.

A senhora já completamente possuída vai até o berço do bebê que esta cada vez mais assustado, ela o pega e leva até a cozinha, onde lá ela o esfaqueia e joga seu corpo dentro do forno de seu fogão.

Assim que ela faz a tragédia, volta ao normal e vê o que fez, arrependida ela tira sua propria vida, cortando seu proprio pescoço.

PRODUÇÃO FINAL – ALUNOS 05.

Um assassinato misterioso

Em uma noite chuvosa do dia 28 de setembro, uma idosa que aparentava estar na casa dos 60 anos, estava cuidando de sua neta, pois sua filha estava de plantão no seu trabalho.

Quando na madrugada, ela começa a ouvir barulhos altos vindo da sua cozinha. Logo em seguida, ela começa a ficar nervosa, pois, nunca havia passado por nada assim antes.

Depois de algum tempo, ela finalmente decide tomar coragem para ver o que seriam esses barulhos.

Quando chega na cozinha não ver nada, mas sente um frio absurdo vindo em sua direção. Quando esse “frio” chega nela, ela começa a se sentir estranha e ouve gritos vindo do quarto do bebê. Desesperada, corre até lá. Quando chega, vê tudo calmo, mas se sente observada e os gritos parecem vir de todos os lados, junto com passos que parecem se aproximar.

Não aguentando mais, ela pega sua neta e tenta sair de lá. Porém, misteriosamente todas as portas se trancam. De repente, ela começa a sentir um enorme desejo de suas mãos se fecharem no pescoço de sua neta. Após as luzes piscarem ela consegue ver seu rosto totalmente desfigurado no reflexo de sua estante. Não conseguindo se segurar ela o mata.

A respeito do processo de avaliação e retomada dos textos, Antunes (2003, p. 164) indica que se dialogue com os alunos sobre o que eles devem rever em seus textos, indicando que "a falta de clareza, a imprecisão [...], a escolha indevida das unidades lexicais e das unidades gramaticais, a desordenação na sequência das ideias [...], a desconexão entre os vários segmentos do texto, a obviedade e irrelevância do que se diz [...]" são pontos mais importantes de levar para os alunos refletirem em seu processo de amadurecimento linguístico, do que a simples indicação de que falta um acento ou determinada letra foi trocada, visto que tais pontos não afetam, de fato, na compreensão do texto. Obviamente não se trata de ignorar a ortografia, mas somente focalizá-la não leva os discentes a compreenderem o processamento do texto.

Diante dessas reflexões, ao lermos e compararmos as PI e PF de A05, notamos uma diminuição no quantitativo de palavras entre a PI (211) e a PF (206). Avaliando a escrita entre ambas, percebe-se que no processo de revisão do texto, os alunos verificaram alguns desvios e usos inadequados que não eram necessários na construção do conto, como repetições de termos que dificultavam o desenvolvimento da trama, perceptível no trecho: "No momento em que a assombração entra na senhora, a porta se destranca e a assombração que estava dentro da mulher, lhe faz ir ao quarto onde está o bebê. A senhora já completamente possuída vai até o berço do bebê" (PI, linhas 9-11).

Além disso, na PF de A05, vemos um encadeamento melhor dos parágrafos, com os elos coesivos utilizados deixando o conto mais fluído, com os marcadores temporais que indicam a passagem dos fatos, como pode ser observado no trecho: "Depois de algum tempo, ela finalmente decide tomar coragem para ver o que seriam esses barulhos. Quando chega na cozinha não ver nada, mas sente um frio absurdo vindo em sua direção. Quando esse "frio" chega nela, ela começa a se sentir estranha e ouve gritos vindo do quarto do bebê. Desesperada, corre até lá. Quando chega, vê tudo calmo, mas se sente observada e os gritos parecem vir de todos os lados, junto com passos que parecem se aproximar" (PF, linhas 5-10). Nesse trecho, podemos notar o encadeamento e passagem de uma ação para outra da personagem. Além disso, a repetição do termo "frio", na segunda vez, com o uso das aspas, ao invés de mera redundância, passa a enfatizar que aquela não era uma sensação normal, contribuindo para o clima de suspense e terror que o conto de terror exige.

Outro ponto destacável entre a PI e PF dos alunos 05, trata do uso dos adjetivos na construção do clima de terror na produção final, visto que eles utilizaram o mesmo texto para a reescrita após as oficinas modulares, como pode ser visto nos trechos: "Em uma noite *chuvosa*" (PF, linha 1); "ouvir barulhos *altos*" (PF, linha 3); "sente um frio *absurdo*" (PF, linha 7), tais

usos vão delineando para o leitor o clima de tensão no conto, que inserem os leitores na ambientação do medo e na sucessão de acontecimentos inexplicáveis que passam a aterrorizar a personagem central e a leva ao ato extremo evidenciado no desfecho da narrativa.

Sobre o processo de escritura e de avaliação do texto, Vieira (2005, p. 85) destaca que "primeiro [devemos] levar o aluno a compor, sem se preocupar com a transcrição; depois orientá-lo para revisar e reescrever o texto (fazendo-o compreender que a atividade de revisão faz parte do processo de redigir um texto)". Portanto, permitir que os alunos produzissem a PI de maneira mais livre, para depois retoma-las e, a partir delas, selecionar os problemas mais pertinentes nos contos durante os processos de escrita e reescrita do gênero conto de terror, possibilitou aos alunos visualizarem o processamento textual de maneira compassada e refletida. Mesmo aqueles mais resistentes, durante as propostas de atividades práticas, se permitiram olhar novamente para suas produções e avaliarem maneiras de melhorá-las.

Pautados nesses pontos, podemos observar que na PI, os alunos 05 cometeram mais inadequações na composição de seus textos e que houve melhoras na PF. Não significa que sanamos todas as dúvidas, mas que possibilitamos aos alunos olharem seus contos de outra maneira, direcionando a atenção para pontos específicos do processamento textual, montando instrumentais que buscaram fazer eles assumirem outros comportamentos sobre o processo de elaborar textos. Além disso, com esse processo de revisão, cada aluno focou em suas próprias dificuldades e particularidades sobre o processo de escrita. Como podemos observar, também, nas PI e PF dos alunos 06:

PRODUÇÃO INICIAL – ALUNOS 06[7].

UM TURNO TANTO QUANTO ESTRANHO
SOU TIAGO TENHO 18 ANOS E COMO TODO DIA PROCURAVA POR UMA OPORTUNIDADE DE EMPREGO QUE PUDESSE SER DE MEIO PERIODO QUE PAGASSE BEM POR QUE AINDA ESTAVA NO 3º ANO DO ENSINO MEDIO JA PROXIMO AO FINAL DO ANO, ATÉ QUE UM AMIGO MEU CHAMADO PIETRO CHEGA PRA MIM FALANDO DE QUE HAVIA ENCONTRADO UMA OPORTUNIDADE DE EMPREGO PRA MIM, QUE ERA EM UMA FABRICA QUE SERIA RE-ABERTA APOS ALGUNS INCIDENTES RELATADOS POR FUNCIONARIOS MAS NINGUEM ACREDITAVA, NÃO DEI MUITA ATENÇÃO E ACEITEI LOGO ESSA

[7] Já mencionamos o fato de os textos estarem sendo transcritos *ipsis litteris*, ou seja, exatamente da maneira como os discentes escreveram. Assim, os alunos 06, redigiram ambas as versões dos contos completamente em letras maiúsculas, por isso, respeitamos tal característica e os transcrevemos assim.

OPORTUNIDADE QUE PARECIA SER DE “OURO” PORQUE ESTAVA NESCESITANDO MUITO DE UM EMPREGO QUE POR PURA CONHECIDENCIA ERA DE MEIO PERIODO COM UM SALARIO ATÊ QUE RAZOÁVEL, QUANDO LIGUEI AO CHEFE LOGO ME CONTRATOU POIS NESCESITAVA MUITO DE NOVOS FUNCIONARIOS E DISSE QUE JA PODIA COMEÇAR AMANHÃ PELAS 19:00 AS 3:00 AM. NA PRIMEIRA NOITE ESTAVA TUDO BEM TRANQUILO TIRANDO O FATO DE QUE A CONSTRUÇÃO ESTAVA EM REFORMA E MAL HAVIA ILUMINAÇÃO, MAS... CONTINUEI MEU TURNO NORMALMENTE, ATÉ QUE SENTI UM SUTIL FRIO NA ESPINHA E COMEÇEI A LEMBRAR DOS RELATOS DOS ANTIGOS FUNCIONARIOS, MAS IGNOREI POIS EU ERA CETICO E NÃO DEI BOLA PRA ESSAS HISTORIAS, QUANDO ESCUTO ALGO CAINDO NO ALMOXERIFADO - VOU VERIFICAR. CHEGANDO LA ME DEPARO COM A EMPILHADEIRA EM FUNCIONAMENTO E DERRUBOU UM PALET, ACHO ESTRANHO, NÃO HAVIA NINGUEM NO LOCAL. ESCUTO UM BARULHO ESTRONDOSO NO GALPÃO DE MAQUINARIO E CHEGANDO LA VEJO QUE ESTA TUDO EM FUNCIONAMENTO MAS ALGUMAS FALHANDO, AGONIADO PELO ALTO BARULHO DO MAQUINARIO CORRO PARA A CAIXA DE ENERGIA E QUANDO CHEGUEI LA FIQUEI ASSUSTADO A CAIXA DE ENERGIA FOI FEITA DE FORMA RUIM TUDO NA GAMBIARRA E DENTRO HAVIA UM BILHETE NA PARTE DE FORA DIZIA APENAS O CHEFE PODE MEXER LI O BILHETE QUE DIZIA: “CONSTANTEMENTE TENTO MATAR MEUS FUNCIONARIOS ENTÃO COM ESSA REDE DE ENERGIA RUIM VOU MATAR TODOS”. NÃO ENTENDI POR QUE O CHEFE DEIXOU TÃO OBVIO, LIGUEI PRA POLICIA E APÔS DIAS DE INVESTIGAÇÃO FOI DESCOBERTO QUE O CHEFE ERA UM ASSASINO QUE NUNCA TEVE ASSASINATOS BEM SUSEDIDOS ENTÃO ABRIU ESSA EMPRESA PARA CONTRATAR JOVENS DESESPERADOS POR EMPREGO PARA LOGO MATALOS, POR ISSO OS RELATOS DE ELA SER MAU ASSOMBRADA, A ENERGIA RUIM FAZIA O MAQUINARIO FUNCIONAR DO NADA PODENDO MATAR O FUNCIONARIO, LOGO PEDI DEMISSÃO, E VOLTEI A ESCOLA.

PRODUÇÃO FINAL – ALUNOS 06.

UM TURNO TANTO QUANTO ESTRANHO

SOU TIAGO, TENHO 18 ANOS, E, COMO TODO DIA, PROCURAVA UMA OPORTUNIDADE DE EMPREGO, POIS ESTAVA PARA ACABAR O 3º ANO DO

ENSINO MEDIO E AINDA NEM SABIA O QUE EU QUERIA PRA MINHA VIDA. ATÉ QUE, NUM DIA, MEU AMIGO PIETRO, CHEGA PRA MIM FALANDO DE UMA OPORTUNIDADE DE EMPREGO, E ACEITEI SEM NEM PENSAR DUAS VEZES.

QUANDO LIGUEI AO CHEFE, LOGO ME CONTRATOU POIS NESCESITAVA MUITO DE FUNCIONARIOS, E DISSE QUE PODERIA COMEÇAR NA SEGUNDA NO TURNO DAS 19:00 AS 3:00AM (CARGO DE GUARDA NOTURNO). LOGO APÓS CHEGAR LÁ NA LOCALIZAÇÃO ENVIADA PELO CHEFE, ERA UMA VELHA FABRICA DE CALÇADOS EM QUIXERÉ.

NA PRIMEIRA NOITE, TUDO PARECIA CALMO, TIRANDO O FATO DA CONSTRUÇÃO ESTÁ COM UMA MÁ ILUMINAÇÃO DIFICULTANDO A VISTA, SENDO A MAIOR PARTE DA ILUMINAÇÃO VINDA DA LUA QUE ESTAVA ATÉ QUE BEM CLARA.

TIRANDO ESSE FATO, CONTINUEI MEU TURNO, ATÉ QUE SENTI UM SUTIL FRIO NA ESPINHA, COM O SENTIMENTO DE COMO SE ALGUEM ESTIVESSE NO LOCAL ME OBSERVANDO DE LONGE, (NESSE HORARIO DEVERIA ESTAR LA APENAS O GUARDAR, EU).

DENTRO DA CONSTRUÇÃO, O MEDO ME CONSUMIA AOS POUCOS, MAS AO MESMO TEMPO, IGNORAVA TUDO, FALANDO PARA MIM MESMO QUE ERA TUDO COISA DA MINHA CABEÇA E QUE ERA O NERVOSISMO DA PRIMEIRA NOITE DE TRABALHO. EM MEIO A TUDO ISSO, UM BARULHO ESTRONDOSO VINDO DO GALPÃO DE MAQUINARIOS, TOMOU DE CONTA DO SILENCIO NOTURNO, ASSUSTADO, CORRI PARA VERIFICAR CHEGANDO LA, ME DEPARO COM O MAQUINARIO INTEIRO LIGADO!

AINDA ASSUSTADO, CORRO EM DIREÇÃO A UMA DAS MAQUINAS, E LOGO PERCEBI UMA ANORMALIDADE, NOS ADESIVOS DE SEGURANÇA DAS MAQUINAS DIZIA QUE PARA DESLIGAR ERA OBRIGATORIO DESLIGAR PELA CAIXA DE ENERGIA E LOGO LIGA-LA, INDO NO LOCAL DO REGISTRO ELETRICO, ABRO A CAIXA DE ENERGIA E ESTA TUDO FEITO DE FORMA ERRADA MAS MESMO ASSIM DESLIGUEI, ENQUANTO FAZIA ISSO TOMEI UM CHOQUE, MINHA PRESSÃO CAIU MAS NÃO DESMAIEI. A ALGUNS CENTIMETROS DALI FICAVA A SALA DO CHEFE, E ESCUTEI ALGUMAS VOZES VINDAS DE LA, RESOLVO INVESTIGAR E VASCULHANDO UM POUCO ENCONTREI UM VELHO GRAVADOR COM UM AUDIO ROLANDO RESOLVO ESCUTAR E DESCOBRI O REAL PLANO DO

CHEFE, LIGUEI LOGO A POLICIA E APOS INVESTIGAREM DESCOBRIRAM QUE ELE NA VERDADE ERA UM SERIAL KILLER, MESTRE DOS DISFARCES, RESOLVEU ABRIR A VELHA FABRICA PARA CONTRATAR JOVENS DESESPERADOS POR EMPREGO PARA LOGO MATA-LOS COM AS FALHAS ELETRICAS E MECANICAS, LOGO ABANDONEI O CARGO.

DIAS DEPOIS, RECEBI A NOTICIA DE QUE ELE FOI PRESO, EM UMA PRISÃO DE SEGURANÇA MAXIMA. APÓS ESSE TURNO UM TANTO QUANTO ESTRANHO, VOLTEI PARA A ESCOLA, E CONTINUAREI POR ESSA BUSCA INTENSA POR UM EMPREGO.

O conto elaborado pelos alunos 06 apresenta uma significativa melhora entre a PI e PF. Apesar de ainda ser perceptível a necessidade de ajustes quanto ao desenvolvimento da tensão esperada em uma narrativa de terror na PF, os alunos, após as intervenções modulares, passaram a organizar o texto em parágrafos, utilizaram mais e de forma adequada os sinais de pontuação, além disso, apresentaram um espaço real da cidade, que no caso tratou de uma fábrica de calçados e a ambientação na própria localidade. Portanto, acreditamos que houve, em vias de fato, melhoras significativas no texto após o processo revisional e a proposta da reescrita do texto.

Um ponto falho na construção textual de A06 é a incoerência ou pouca relação entre o encadeamento de ideias, visto que o gênero conto tem como marca a recusa ao narrar de pontos que não contribuem para seu desenvolvimento de ação e/ou tensão narrativas, ou seja, "naturalmente que, para conseguir compactar os elementos do conto, ou apresentá-los com concisão, o autor tem de controlar a tendência aos excessos e ao supérfluo" (Gotlib, 2004, p. 24).

A partir dessa necessidade de concisão e de apresentação de fatores que contribuam diretamente para o desenvolvimento narrativo, temos alguns excessos que não ajudam na visualização do terror na PF de A06, como no trecho: "Ainda assustado, corro em direção a uma das maquinas, e logo percebi uma anormalidade, nos adesivos de segurança das maquinas dizia que para desligar era obrigatorio desligar pela caixa de energia e logo liga-la, indo no local do registro eletrico, abro a caixa de energia e esta tudo feito de forma errada mas mesmo assim desliguei, enquanto fazia isso tomei um choque, minha pressão caiu mas não desmaiei. A alguns centimetros dali ficava a sala do chefe, e escutei algumas vozes vindas de la, resolvo investigar

e vasculhando um pouco encontrei um velho gravador com um audio rolando resolvo escutar e descobri o real plano do chefe" (PF, linhas 26-36).

No trecho acima, podemos notar, então, uma sucessão de acontecimentos que não sugerem ao leitor a sensação de medo esperada, pelo contrário, nós, enquanto leitores, sentimo-nos perdidos em meio a um sequenciamento de ações encadeadas que ao invés de trazer tensão, trazem mais uma sensação de confusão. O desenrolar dos fatos também não encaminham e nem preparam o leitor para o desfecho, visto que o chefe, até então nunca visto, passa a ser o antagonista que tenta matar seus funcionários de maneira tão pouco elaborada. Mas, para além de alguns pontos necessários de serem revistos, os A06 conseguiram ampliar algumas competências discursivas no que concerne ao processo de escrita.

Além disso, possibilitar aos alunos a revisão e a retomada de seus contos fez com que eles entendessem que escrever não é uma atividade pronta. Muito pelo contrário, mesmo tendo trabalhado com o gênero lítero-textual conto, que parte da subjetividade de quem escreve, os discentes foram levados a perceber que a escrita é uma atividade processual, que requer atenção e paciência, elementos difíceis de serem alcançados em um contexto contemporâneo imediatista. Mas a possibilidade de criar textos que tinham uma finalidade, a apresentação e exposição na feira escolar, surtiu efeitos positivos no processamento textual dos alunos.

Por fim, salientamos que um texto analisado sobre os critérios avaliativos da oficina modular 5, também poderia ser analisado nos da oficina 2 ou nos da oficina 3 aqui apresentadas, visto que entre a PI e PF, os alunos participaram das atividades propostas em cada oficina. Portanto, os critérios de avaliação aqui foram tão somente buscando expor a diversificação apresentada nos contos produzidos pelos discentes participantes e na busca de melhorias no processo de escrita deles. Da mesma maneira que os pontos falhos e não alcançados foram analisados nos tópicos e serão retomados em nossas considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos pontos aqui levantados e analisados, verificamos que conciliar abordagens ainda vistas como inovadoras na realidade escolar podem auxiliar os alunos nos processos de aquisição e ampliação das habilidades linguísticas exigidas nos diferentes espaços sociais. Como foi explicitado, o trabalho foi realizado em uma escola de ensino médio que recentemente passou a ser em tempo integral. Mediante os vários desafios e percalços que se fizeram presentes na idealização e aplicação da pesquisa aqui exposta, observar os resultados alcançados prova que, mesmo diante das diversas barreiras, ainda é possível levar alunos a assumirem o protagonismo nas manifestações linguísticas da leitura e da escrita.

Nosso objetivo central, que era analisar as práticas de letramentos de alunos da primeira série em uma escola de ensino médio na cidade de Quixeré, a partir da aplicação de uma proposta de sequência didática para a produção escrita do gênero conto de terror, fundamentado no imaginário local, concretizou-se, visto que a elaboração do projeto, o aparato teórico e as mediações possibilitaram aos alunos escreverem exemplares do gênero conto com a temática do terror e a empregar procedimentos que subjazem o processamento escrito. Dentre eles, podemos citar: o planejamento pré-textual, a esquematização do texto, a revisão e a avaliação de inadequações empregadas nas produções, o uso de recursos semânticos e ortográficos que contribuem no desenvolvimento textual do gênero conto, aspectos textuais que configuram a ideia de terror e o processo de reescrita. Além disso, o contato direto com diferentes exemplares do gênero lítero-textual conto de terror oportunizou aos alunos a dominarem seus elementos constituintes do tema, do estilo e do conteúdo composicional conforme Bakhtin (2003).

O procedimento da Sequência Didática estipulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) possibilitou que visualizássemos as etapas do projeto de maneira objetiva e prática. Conforme os autores, o sequenciamento das atividades deve ocorrer a partir de uma apresentação de situação em que se deve deixar claro aos participantes quais são os propósitos comunicativos e qual gênero, oral ou escrito, será abordado. Seguido a esse passo, tem-se a proposta de produção inicial, etapa de extrema importância do método dos autores, visto que é a partir desse passo que os professores poderão avaliar o que os alunos já sabem e quais procedimentos deverá reforçar com vista ao pleno domínio do gênero estudado. A partir desta análise, estipular em módulos, quantos forem necessários, atividades que façam os alunos refletirem e retomarem o exemplar do gênero abordado com o intuito do pleno domínio deste.

Por fim, após esse conjunto de atividades, faz-se a proposta de produção final, na qual os alunos poderão demonstrar o domínio do conteúdo tratado na elaboração do texto final.

A partir da adoção desse procedimento, nossa questão central que tratava de como a aplicação de uma proposta de sequência didática para a produção escrita do gênero conto de terror, fundamentado no imaginário local, pode contribuir para as práticas de letramento de alunos da primeira série em uma escola de ensino médio na cidade de Quixeré, fica respondida como satisfatória, pois fundamentada na proposta metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) de visualizar a escrita de maneira processual, esta possibilitou que planejássemos cada ação que envolveria a participação dos alunos. Primeiro, apresentamos o projeto e levamos, aula após aula, exemplares de lendas e contos de terror dos autores trabalhados. Em seguida, esquematizamos para os alunos uma atividade de planejamento do conto antes da primeira produção. A partir do planejamento, todas as equipes produziram a primeira versão do conto, o que ficou em trezes (13) contos de terror em fase inicial.

Após a análise de cada um dos contos dos alunos, desenvolvemos os cinco módulos em que buscamos focar em problemáticas que implicassem diretamente no processo de escrita dos discentes. Então, trabalhamos dando enfoque à aspectos semânticos, estruturais, ortográficos, de revisão, da avaliação e da reescrita dos contos. Cada etapa nos possibilitou levar atividades que utilizavam ora os contos iniciais dos alunos, ora contos dos autores locais. Assim, ao final e na proposição da produção final, obtivemos dez contos[8]. Nestes, observamos que os alunos passaram a usar e a refletir aspectos que abordamos nos módulos entre a PI e PF, como ficou exposto no capítulo de análise. Constatamos, portanto, que a utilização dessa metodologia foi satisfatória, por permitir a esquematização do processo por meio de etapas que mesclaram entre a teoria e a prática, ou seja, do aprender fazendo.

Entendemos, ainda, que o método envolve e demanda esforços que na realidade de um professor com uma jornada de 40h semanais parece, *a priori*, inviável, visto a quantidade de turmas e o número de alunos que este profissional atende. Por isso, para além de tomar o que os autores colocam como uma receita, há sempre a necessidade do olhar crítico do professor para adaptar o método à sua realidade escolar. Apontamos, no momento da análise das produções, que ainda havia alguns problemas na PF dos contos dos alunos, mas, diante de

[8] Vale ressaltar que, entre a produção inicial e a produção final, houve o decréscimo de três produções que, antes de mera eventualidade, trazem implicações diretas no problema que motivou esta pesquisa: a rejeição dos alunos em propostas de produções textuais. A cada aula do projeto havia determinado número de alunos que se recusavam veementemente a participar ou produzir qualquer atividade. Somente com insistência constante produziam algo. E no momento da aplicação da proposta da produção final, em meio ao final do ano letivo, alguns alunos conseguiram burlar o professor-pesquisador no momento da atividade e não entregaram ou se quer fizeram as produções finais.

empecilhos que vão além dos limites da sala de aula, como calendário escolar, feriados, eventos e finalização do ano letivo, coube a nós buscarmos os problemas em maior evidência e tentar amenizá-los na medida do possível com atividades que levassem os alunos a refletirem os procedimentos em atos de escrita.

O processo de escrita, como apontamos, era e é visto como algo não possível de ser concretizado para os alunos. Cada vez mais enfrentamos a recusa dos discentes em qualquer atividade que envolva escrita. Passou a ser banal a devolutiva de qualquer proposta de atividade que envolva o ato de escrever completamente em branco, com a justificativa de "não saber escrever", sem ao menos tentar. Assim, diante deste dilema sobre o fazer escrito, propomos e produzimos uma sequência didática com vista ao desenvolvimento da escrita de contos com temática do terror em nosso projeto. Ao final, julgamos satisfatórias as elaborações dos contos dos alunos, a execução das atividades propostas, assim como a evidente melhoria nos processos de escrita de boa parte dos alunos que se envolveram no projeto executado.

Outro fator que julgamos importante e que engajou os alunos em nosso projeto, foi o trabalho com autores locais. Durante o ensino médio, vinculou-se ao ensino de língua portuguesa, mas especificamente, na área de literatura, a abordagem a partir da escolarização das características de estéticas literárias e leitura de trechos de textos considerados dentro de tais características. Sabendo do desinteresse dos discentes pelo ato de ler, intencionamos inseri-los nesse campo por meio da valorização da história local. Assim, levamos a proposta de leitura de lendas locais e de contos produzidos por dois autores da cidade de Quixeré, o que percebemos, contribuiu de maneira significativa em despertar o interesse dos alunos.

Ao analisarmos o conteúdo dos contos produzidos pelos discentes, notamos que mesmo com nosso projeto tendo como um dos objetivos explorar o imaginário local da cidade de Quixeré acerca dos contos de terror como recurso criativo para o processo de escrita, este não foi totalmente concretizado, visto que as alusões diretas ou indiretas de fatos ocorridos na cidade não serviram de mote para a elaboração do enredo de boa parte dos contos dos alunos. Mas isso não significa que eles não compreenderam a proposta feita, visto que além dos fatos locais, os contos dos autores que utilizamos na pesquisa versavam sobre diferentes elementos sobrenaturais ademais dos aspectos regionais, então as influências foram traçadas por variados caminhos e diferentes estilos.

Além disso, com vistas a ampliar o repertório textual da turma no universo dos contos de terror, como desde o início do ano letivo de 2025 estávamos em contato com os alunos, desenvolvemos um aparato literário diversificado com os discentes a cada bimestre, como

orienta Cosson (2025, p. 35) em vista de na prática do letramento literário, ser necessário "aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos". Assim, no primeiro bimestre, iniciamos com a leitura dos contos contemporâneos de Rosa Amanda Strauss no livro "Sete ossos e uma maldição" (2006). No segundo bimestre, o livro de contos "O vilarejo" (2015) do autor, também contemporâneo, Raphael Montes. E, claro, não ignorando a necessidade de ir além do atual, levando para os alunos, no terceiro bimestre, dois contos do mestre clássico do terror, Edgar Allan Poe, que fazem parte da antologia, "Histórias extraordinárias" (2008), no caso, os contos trabalhados foram "O barril de Amontillado" e "O gato preto".

Mesmo este aparato literário não fazendo parte direto da pesquisa e intervenção aplicada por nós, podemos, a partir de tais pontos, entender que o recorte feito no quarto bimestre, com as obras dos autores locais de Quixeré, Lucas Brito e Carlos Sombra, para o desenvolvimento do trabalho aqui apresentado possibilitou aos alunos conhecerem e tomarem os aspectos locais como válidos, mas ao mesmo tempo, as obras lidas ao longo do ano também serviram de aparato e embasamento para a construção narrativa dos discentes, tais afirmações se verificando no enredo dos contos produzidos pelos alunos.

Em referência ao estilo e a estrutura composicional, tendo em vista a versatilidade e difícil delimitação do gênero lítero-textual conto, como expomos no referencial pautado nos estudos de Gotlib (2004), Moisés (2006) e Carvalho (2021), traçamos um apanhado teórico que vislumbrou permitir aos alunos produzirem seus textos de maneira consciente. Além disso, o caráter subjetivo que se sobressai nesse gênero implicou buscarmos enxergar e conciliar com os alunos a compreensão de que escrever, independe do gênero, é um processo e requer um planejamento que respeite as etapas de execução e, então, chegar à materialização dos textos. Para tanto, as contribuições de Vieira (2005), Serafini (2000) e Antunes (2003; 2009) foram de suma importância. Visto que o enfoque do projeto foi trabalhar a partir do gênero lítero-textual conto de terror, compreender os processos que envolvem a escrita e a escrita literária, a produção do gênero e suas especificidades nos auxiliou enquanto professores-pesquisadores e no nosso fazer docente em sala de aula.

A partir disso, pautamo-nos também no sequenciamento narrativo proposto por Adam (2019), em que fizemos adaptações do léxico usado pelo autor na elaboração das etapas de um texto que se quer narrativo, para a realidade dos alunos. Além dele, focamos em autores que

abordaram a construção narrativa de gêneros que se apropriam desse tipo, a fim de deixar o processo o mais compreensível e aplicável nos textos produzidos pelos alunos. Conforme essas mediações, ao analisarmos os textos dos alunos, notamos que houve um bom aproveitamento por parte deles desse esquema, visto que, em menor ou maior grau de adequação, todos os alunos conseguiram elaborar e concretizar exemplares do gênero conto de terror.

No que tange à comparação dos procedimentos de textualização entre a produção inicial e produção final dos alunos, podemos notar que a construção das oficinas modulares condicionou práticas diversificadas que permitiram aos alunos refletirem e olharem atentamente para suas produções textuais. Propomos cinco oficinas em que buscamos desenvolver: I. a importância dos personagens, do tempo e do espaço e sua caracterização por meios dos adjetivos na construção da ideia do terror; II. a utilização dos sinais de pontuação para a organização coesa e coerente das ideias descritas; III. retomar o enredo e a construção de suas etapas seguindo o esquema de intriga de Adam (2019) e sua colaboração com o terror; IV. promover um encontro entre o escritor trabalhado no projeto, Lucas Brito, e os alunos para tratar dos procedimentos que ele adota na hora de escrever e suas inspirações para a criação de contos de terror; V. orientar aos alunos sobre a necessidade de revisão e avaliação dos textos, tornando o processo de reescrita como essencial.

A partir de cada uma dessas oficinas modulares, verificamos que o que foi tratado impactou diretamente no processamento escrito dos alunos, posto que, em relação de comparação entre as PI e as PF, os alunos souberam aplicar o conteúdo abordado, se utilizando dos materiais desenvolvidos e na ampliação de seus textos. Assim, dentre os procedimentos assumidos pelos discentes podemos enfatizar: a reorganização textual; a elaboração consciente do enredo; a ambientação e ampliação da tensão a partir da utilização avaliativa dos adjetivos; a divisão dos períodos e parágrafos com uso adequado da pontuação; a avaliação do gênero conto; a revisão e a reescrita como procedimentos de escrita. Pontos que também mereciam atenção e não foram possíveis de serem trabalhados dentro do espaço de tempo que tínhamos foram: acentuação de palavras; os tipos de narradores e seu impacto direto no conto de terror; dentre outras abordagens que, antes de diminuir nosso trabalho, indicam que ao trabalharmos com o procedimento da sequência didática, este nos permite visualizar de onde partir e onde queremos chegar.

Diante do exposto, podemos considerar que os contos com temática de terror produzidos pelos alunos evidenciam a relevância pedagógica da sequência didática, cuja aplicação se mostra condicionada ao envolvimento direto dos alunos como protagonistas no ato de escrever,

ao possibilitar partir de um gênero textual e da escrita deste por parte dos discentes, fazendo com que eles revejam os pontos de necessidade de revisão e os que já dominam, com a mediação do professor. Além disso, o aparato teórico aqui levantado, incrementado dentro dos módulos e das partes que compõem a sequência didática, proporcionou aos alunos refletirem e entenderem o fazer escrito como uma atividade processual, que exige planejamento, organização, execução, avaliação e revisão para, enfim, sentir-se apto a produzir exemplares de um gênero e que, ao final, eles são capazes de tal prática.

Assim, as práticas de leitura e escrita exigem constante atenção de nós professores, para que estejamos aptos a rever nossos métodos, buscar soluções diante dos problemas e continuar acreditando que o ensino é um caminho viável. Que o fazer escrito, seja literário ou não, requer comprometimento e embasamento contínuo, visto que, se a língua não para de se atualizar, se o público se renova a cada ano, cabe a nós, professores, nos mantermos atentos aos nossos métodos e práticas assumidas em sala de aula. Por fim, letrar, antes de tudo, é um direito e dever que precisa sempre está em voga no que intencionamos levar para o chão da sala de aula, buscando reduzir as desigualdades daqueles que partem de espaços ditos inferiores e irão enfrentar discursos que dizem constantemente que eles não são capazes.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria L.; ABAURRE, Maria B. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Pulo: Moderna, 2012.

ADAM, Jean-M. **Textos**: tipos e protótipos. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante… [et al]. São Paulo: Contexto, 2019.

ANTUNES, Irandé C. M.. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva:** Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. 65-75. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10369/9638. Acesso em: 15 fev. 2025.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZARIAS, Caio A. Sangue, morte, medo: a força e permanência do horror na literatura e nas artes. **Revista USP**, v. 1, p. 75-88, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/379802946_Sangue_morte_medo_a_forca_e_permanencia_do_horror_na_literatura_e_nas_artesBlood_death_fear_the_strength_and_permanence_of_horror_in_literature_and_the_arts. Acesso em: 10 mar. 2025.

BEZERRA, Maria A.; DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, Lucas. **Coisas da noite**: o Quixeré assombrado e suas lendas populares. 2. ed. - Rio de Janeiro: Matos, 2023.

BRITO, Lucas. **Perturbações noturnas e outros contos**. Rio de Janeiro: Matos, 2022.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9º edição. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro, 2006.

CARVALHO, Christine. Novos Estudos do Letramento. *In*: SATO, D. T. B.; BATISTA, J. R. L.; SANTOS, R. C. R.. (Org.). **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos do letramento. [*S. l.*] Pipa Comunicação, 2016. ISBN 978-85-66530-67-4. E-book. Disponível em:

https://ler.amazon.com.br/?asin=B099Q9FJV6&_encoding=UTF8&ref=dbs_p_ebk_r00_pbcb_rnvc00. Acesso em: 20 fev. 2026.

CARVALHO, José R.. O fantástico no gênero conto de terror. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão-SE, v. 35, n. 1, p. 213–229, 2021. DOI: 10.47250/intrell.v35i1.15701.
Disponível em: https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15701. Acesso em: 1 abr. 2025.

CASARIN, Samuel J.; CASARIN, Helen de C. S. **A pesquisa científica**: da teoria à prática. Curitiba: InterSaberes, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. (14ª reimpressão). São Paulo: Contexto, 2025.

DANTAS, Adelannia C.; FREIRE, Manoel. A coruja como símbolo de morte em -as corujas- de Moreira Campos. **A cor das letras** (UEFS), v. 18, p. 7-18, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.13102/cl.v18i1.1614. Acesso em: 20 abr. 2025.

DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria A.; MACHADO, Anna R. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. **Revista Teias**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 10 pgs., 2010. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24124. Acesso em: 15 jun. 2024.

FARIAS, Sinara M. S.. **A produção escrita em língua materna de contos infantis de terror, inspirados no imaginário lendário de Jaguaruana-CE**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2024.

GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIROTTO, Cyntia. G.; REVOREDO, Mariana. Narrativas míticas e a apropriação da leitura/escrita literária: uma proposição prática. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lucia Tagliari. (org.). **Leitura Literária na Escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE** – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38183. Acesso em: 27 fev. 2025.

GOTLIB, Nádia B. **Teoria do conto**. [*S. l.: s.n.*], 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/40180376/N%C3%81DIA_BATTELA_GOTLIB_TEORIA_DO_CONTO. Acesso em 15 fev. 2025.

GUEDES, Paulo C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

IANNACE, Ricardo. Fantástico: breviário. **REVISTA USP**, v. 1, p. 107-118, 2024. Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/pt_BR/issue/view/13280. Acesso em: Acesso em: 10 mar. 2025.

KLEIMAN, Angela. **Preciso "ensinar letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M.; **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

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

MARCUSCHI, Luiz. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2010. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz. A. **Linguística de texto**: o que é e como faz. São Paulo: Parábola, 2012.

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

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia et al. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: prosa. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

NESTAREZ, Oscar . Gótico: o medo e o pessimismo como propulsores da criação literária. **REVISTA USP**, v. 1, p. 63-74, 2024. Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/pt_BR/issue/view/13280. Acesso em: Acesso em: 10 mar. 2025.

OLIVEIRA, Carlos A. R. de; MELO, Maikel F. de. Concepções de Letramento. In: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R.. (Org.). **Ler, Escrever, Agir e Transformar**: Uma introdução aos Novos Estudos do Letramento. 1ed.Recife- PE: Pipa Comunicação, 2016. E-book. ISBN 978-85-66530-67-4. E-book. Disponível em: https://ler.amazon.com.br/?asin=B099Q9FJV6&_encoding=UTF8&ref=dbs_p_ebk_r00_pbcb_rnvc00. Acesso em: 10 jan. 2026.

OLIVEIRA, Maria do S.. O que é, como se faz e o que significa trabalhar com projeto de letramento. In: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R.. (Org.).

Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento. Pipa Comunicação, 2016. E-book. ISBN 978-85-66530-67-4. . Disponível em: https://ler.amazon.com.br/?asin=B099Q9FJV6&_encoding=UTF8&ref=dbs_p_ebk_r00_pbcb_rnvc00. Acesso em: 20 fev. 2026.

ORMUNDO, Wilton. **Se liga nas linguagens**: português. São Paulo: Moderna, 2020.

PAIVA, Vera L. de M. O. **MANUAL DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PASQUIER, Augusto; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. *In*: BACELAR, Lucidalva; CUNHA, Maria J. **Metodologia do ensino de português**. Fortaleza (CE) - Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, 2000. p. 132-145.

PITTY. Medo. Intérprete: Pitty. **Chiaroscuro**. São Paulo: Deckdisc, 2009. 1 CD.

ROJO, Roxane H. R.; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SERAFINI, Maria T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 10. ed. São Paulo: Globo, 2000.

SILVA, Alice X. da. **O gênero conto**: uma proposta de abordagem da construção do sentido do texto para o 9º ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021.

SILVA, Cinara S. da; BRANDÃO, Ana C. P.; Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In: MORAIS, Artur G. de (org.); **O aprendizado da Ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, José R.; OLIVEIRA, Ana Catarina F. C.. O adjetivo no português brasileiro contemporâneo. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 30, p. 1056-1102, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/54655. Acesso em: 16 mar. 2026.

SOARES, Júlia M. C.; **Mediação de leitura e escrita pelo viés do terror psicológico**: uma proposta de ampliação de repertório literário a partir do universo de contos de Edgar Allan Poe. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e Letramento**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOMBRA, Carlos. **Contos macabros**. Araras - São Paulo: Venha fazer história, 2020.

SOMBRA, Carlos. **Universo sombrio.** Araras – São Paulo: Venha fazer história, 2022.

SOUZA, José L. B. **Coisas da noite**: Quixeré assombrado e suas lendas populares. Coordenação de Valdetrudes Paz Junior. Rio de Janeiro: Letras e versos, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TRAVAGLIA, Luis C. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009. Acesso em: 02 jun. 2024.

VARGAS, S. L. ; MAGALHAES, L. M. . **O gênero tirinhas**: uma proposta de sequência didática. Juiz de Fora: Educação em Foco, 2011.

VIEIRA, A. G. . Do conceito de estrutura narrativa à sua Crítica. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 14, n.3, p. 599-608, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000300015. Acesso em: 02 de jun. 2025.

VIEIRA, Iúta L.. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FOLHA DE ATIVIDADE DE CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESQUEMA DE INTRIGA E ELEMENTOS DA NARRATIVA NO GÊNERO CONTO DE TERROR

Escola: **Data: / /**

Professor:

Ano/turma:

Duração:

O CORPO

Lucas Brito

(BRITO, Lucas. **Perturbações noturnas e outros contos**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Matos, 2022, p. 26-31.)

A noite estava um pouco mais tranquila do que o habitual, o que acabou agradando a Marcos, médico legista com mais de trinta anos de carreira.

Marcos era um profissional conhecido e respeitado por todos que trabalhavam no hospital municipal Dr. Joaquim Oliveira, desde o diretor até o vigilante. Com quase cinquenta anos nas costas, sua aparência, no entanto, sugeria-o mais velho, principalmente pelas olheiras discretas, mas presentes, além do olhar cansado e cabelos que já começavam a branquear. Diziam que o contato constante com os mortos que lhe impunha a profissão era o culpado pelo envelhecimento precoce.

Apesar da natureza de seu trabalho, Marcos era um cético em se tratando do campo espiritual. Talvez "cético" seja uma palavra forte demais para caracterizar sua crença, visto que na verdade ele acreditava desacreditando. Nunca tinha visto ou testemunhado algo fora do normal em sua área de atuação, ao contrário de outros colegas que alegavam já terem presenciado coisas estranhas, mas sem nunca entrar em detalhes sobre suas experiências com o outro lado. Marcos a tudo ouvia sem dar muita importância – não porque achasse tudo invenção da cabeça de gente supersticiosa, mas porque não tinha, realmente, uma opinião formada sobre o assunto, nem nunca gastou seu precioso tempo pensando a sério nisso.

Mas voltemos ao ponto de partida. Naquela noite comum de setembro de 2020, o legista – a fim de combater o sono que insistia em querer cerrar suas pálpebras – acabara de tomar um café bem forte na cantina do hospital e já se encaminhava novamente para o necrotério para dar prosseguimento a alguns relatórios que tinha começado. Já passava da meia-noite e meia, com o plantão tendo começado às dez horas e seguiria até as seis da manhã do dia seguinte. Soube que um colega seu havia faltado, de modo que teria de fazer o plantão sozinho. Mas já estava acostumado: aliás, em alguns casos, até dava mais valor a trabalhar sozinho, pois achava que favorecia sua concentração.

Ao entrar no local, porém, lá estava mais um corpo à sua espera, deitado em uma mesa metálica fria: era um homem jovem, aparentando ter entre vinte e vinte e cinco anos. O legista ficou confuso, já que ninguém da direção lhe avisara previamente que haveria um cadáver aguardando para ser examinado. Mas não era de seu feitio negar trabalho e, antes de começar, deu uma rápida olhada preliminar no aspecto externo geral do cadáver, constatando logo que havia uma grande lesão em sua cabeça, além de machucados e escoriações pelo corpo, principalmente nos braços e pernas. Ao que tudo indicava, era mais uma vítima de acidente, provavelmente moto.

A seguir, preparou todo o material para iniciar o exame, deixando todas as ferramentas como bisturi, facas e pinças devidamente ao seu alcance e higienizadas. Mas, antes de começar, sentiu a garganta seca e saiu rapidamente para tomar um copo d'água, deixando a porta do necrotério ligeiramente entreaberta.

Enquanto regressava pelo corredor que dava acesso à sala da necropsia houve uma inesperada queda de energia. De repente, Marcos se viu totalmente no escuro, sem enxergar um palmo à frente do nariz. Por sorte, logo a luz de emergência se acendeu de forma automática. Todavia, era uma luz fraca que mal conseguia iluminar o caminho e muito menos possibilitava enxergar coisa com maiores detalhes, tendo que recorrer à luz da lanterna do celular.

Marcos permaneceu parado, esperando que a energia se restabelecesse. Os segundos duravam uma eternidade, assim como o silêncio que tomou conta de tudo. Mas esse foi quebrado por um barulho que o legista não soube identificar muito bem do que se tratava, mas sabia de onde vinha: da sala de necropsia. Aquele som inesperado foi o suficiente para perturbá-lo, e um medo que nunca havia sentido antes começou a tomar conta de si, como um alerta instintivo lhe avisando que algo ali estava muito errado. Como se não fosse perturbador o bastante, pouco depois, começou também a ouvir o som de passos vindos da mesma sala onde estivera momentos antes e que, agora, encontrava-se vazia - a não ser pela presença do corpo esperando ser examinado.

Marcos quis correr dali, mas sua curiosidade o impeliu a ir em frente, a fim de saber o que estava acontecendo, afinal. Ao chegar, olhou de relance pela fresta da porta e custou a acreditar no que seus olhos viam. O corpo – antes deitado e inerte na mesa – agora se encontrava de pé e de costas para a porta.

O cadáver percebeu que estava sendo observado e, aos poucos, virou-se para o legista que permanecia como se estivesse petrificado, em choque, sem conseguir reunir forças para se mover. Marcos, então, contemplou todo o horror daquela face ensanguentada, os olhos arregalados e a horrível ferida aberta na cabeça, através da qual se podia enxergar um pedaço do cérebro. O cadáver começou a vir na direção de Marcos, semelhante a um zumbi dos filmes de terror antigos, sedento pela carne e sangue de sua presa.

Então, nesse momento, até mesmo a luz do celular desligou-se e tudo voltou a ficar escuro.

Quando Marcos tornou a si, a energia já havia retornado e o corredor se encontrava iluminado como antes. Estava caído no chão, e logo raciocinou que havia sofrido um desmaio por conta do susto. Aos poucos, a terrível cena foi-se clareando em sua mente, e ele se lembrou do que tinha visto. Mas, ainda assim, logo começou a duvidar se tinha sido mesmo real.

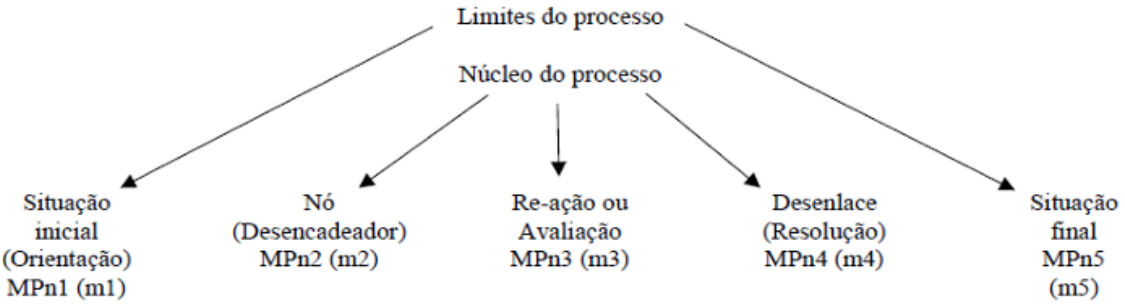
Levantou-se lentamente, pegando o celular caído ao lado e guardando-o no bolso. Já em plena posse dos sentidos, olhou discretamente pela porta e viu sua sala de necropsia em ordem, com os instrumentos devidamente em seus lugares assim como ele os havia deixado momentos antes. Mas havia também algo diferente: o corpo continuava deitado na bandeja, do mesmo jeito que ele o havia encontrado antes de todo o horror acontecer. O mesmo rosto deformado que há pouco o encarava ameaçador, agora, encontrava-se sereno, pálido pelo frio da morte e enrijecido pelo *rigor mortis*.

Ainda restava uma necropsia a ser feita. No entanto, Marcos não a realizou. Saiu de lá e não retornou mais pelo restante daquela noite, nem nas noites que se seguiram pelas próximas semanas.

E quando, enfim, teve coragem para retornar, já não era mais cético.

Análise do texto:

Esquema da intriga para Michel Adam.



Elementos da narrativa

Personagem: seres que participam da história possibilitando as ações. Primários: protagonista e antagonista. Secundários: coadjuvantes e figurantes.
Espaço: lugar ou lugares onde a narrativa se desenvolve. Devem contribuir com as ideias contadas.
Narrador: quem conta a história. Narrador-personagem: conta e vivencia os fatos (observação: comum em contos de terror). Narrador-observador: conta os fatos ocorridos sem aparecer diretamente no texto.
Tempo: momento/período em que a história se passa. O tempo cronológico indica a passagem sucessiva das horas, dias e/ou outros marcadores temporais.
Enredo: sequência de ações que envolvem o desenvolvimento da narrativa. Também chamado de esquema de intriga.

Atividade de análise do conto "O corpo" de autoria de Lucas Brito

1. Quem é o personagem principal? Como ele é apresentado? Há a presença de outros tipos de personagens? Quais?
2. Em quais locais a história se desenvolve? Como eles contribuem com a ideia do terror?
3. No conto em análise, temos um narrador-observador, ou seja, alguém que vai contando os fatos ocorridos com o médico. Como isso contribui com o mistério sobre o corpo e a descrição dos fatos ocorridos com Marcos?
4. Em quanto tempo a história se passou? Como o tempo foi demarcado?
5. Com base no enredo do texto lido e no esquema de intriga proposto por Adam (2019), indique como ocorre no conto:

a) Situação-inicial: _____
b) Nó: _____
c) Reação: _____
d) Desenlace: _____
e) Situação final: _____

APÊNDICE B – LEITURA E ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DE ESQUEMAS TEXTUAIS

Escola: **Data:** / /

Professor:

Ano/turma:

Duração:

Objetivo: Retomar os conceitos dos elementos componentes de uma narrativa.

O quadro bizarro

Carlos Sombra,
(SOMBRA, Carlos. **Contos macabros**. Ed. Venha fazer história. 2020, p. 50-52)

Desde criança, sentia arrepios ao olhar para aquele quadro bizarro que meu avô exibia na parede da sala. A paisagem soturna que ele criara se destacava de seus demais quadros devido a um aspecto, no mínimo, sinistro: uma floresta com várias crianças enforcadas em árvores e uma entidade maligna com olhos vermelhos e pele cinza que encarava o espectador. As crianças tinham suas cabeças tombadas para a frente, de modo que não era possível ver seus rostos, mas a entidade era bem visível e pavorosa. Segundo ele, o motivo que o levara a pintar tamanha aberração era o fato de ter contínuos pesadelos com essa paisagem macabra. E a verdade é que o incômodo que a visão daquele quadro me causava acompanhou-me durante muito tempo.

Meu avô era um artista completo: pintava, esculpia, escrevia, além de gostar de tocar piano. Não era famoso, mas seus talentos proporcionaram que comprasse a propriedade onde ainda vivia, no campo. Ficara viúvo há mais de 10 anos, quando minha querida avó - que Deus a tenha - morreu de pneumonia. Meu pai não era de frequentar muito a propriedade, e talvez eu fosse o mais assíduo em vê-lo.

Lembro das lendas que ele me contava de cemitérios indígenas, de cultos pagãos com sacrifício de crianças, dentre outros artifícios que ele usava para me deixar assustado. E conseguia, até porque eram detalhes confirmados por muitas pessoas que conheciam aquela região isolada. Chegaram até me dizer que aquela antiga propriedade, em outros tempos, pertencera a uma família que fazia parte de uma seita sinistra que realizava tais rituais citados pelo meu avô. Se era realmente verdade, não sabia. Mas aquilo me deixava com calafrios.

Não vou dizer que já havia me deparado com coisas sobrenaturais na casa. Realmente não havia. Nada de vultos, vozes ou coisas do tipo. Na verdade, a única coisa intrigante até então, é que costumava ter alguns pesadelos por lá. Mas até aí tudo bem, é normal crianças terem pesadelos às vezes. O curioso é que não lembro de ter pesadelos na casa de meus pais ou quando dormia em algum amigo. Sempre no meu avô.

Durante muitos anos o visitei durante minhas férias escolares, e depois de atingir a fase adulta, passei a visitá-lo cada vez menos. Trocávamos algumas cartas, é verdade, mas o contato físico era praticamente nulo. Nas últimas cartas que recebi, ele era enfático em relatar o retorno de pesadelos estranhos que o incomodava cada vez mais, além de acontecimentos estranhos que observava em sua casa no campo, como vozes, arranhões nas paredes, dentre outros tipos de coisas insólitas. Para falar a verdade, eu atribuía tudo isso a dois fatos: a idade avançada (ele estava agora com 75 anos) e o fato de morar sozinho em um lugar tão isolado. Com certeza, esses dois fatos juntos contribuiriam para uma perturbação mental sutil. Mesmo assim, aqueles relatos estranhos começaram a me preocupar.

Certo dia, resolvi fazer uma visita surpresa ao meu avô. Era uma manhã fria de junho, e eu levantara cedo para o referido encontro.

Segui pela estrada, admirando a paisagem ao redor, enquanto dirigia. Pinheiros e ciprestes por todos os lados. Já fazia um certo tempo que não fazia aquele trajeto. Como era bom estar conectado à natureza (apesar de que para morar isolado, haveriam muitas dificuldades que talvez tirassem um pouco do brilho).

E então, aos poucos fui avistando a casa de meu avô.

Chegando à propriedade, estacionei meu carro. Olhei ao redor. Tudo calmo e tranquilo.

Fui até a porta da frente e bati.

Nenhuma resposta.

Levantei a voz, chamando-o.

Nada. Tudo estava absolutamente quieto. Achando aquilo muito estranho, resolvi dar a volta pela propriedade, para ter acesso à porta dos fundos da casa. Toda aquela quietude estava começando a me dar nos nervos.

E então, o choque. Tive um espanto terrível ao encontrar meu avô pendurado pelo pescoço em uma árvore sinuosa que ficava em seu quintal…

A porta da cozinha estava aberta, e com o horror daquela cena, inexplicavelmente, apenas corri para dentro da casa. Estava completamente chocado e assustado. Quando menos percebi, já estava sentado na velha poltrona da sala, com as mãos no rosto, abismado.

Lembrando daquela visão horrenda do meu avô pendurado, foi automático me lembrar daquele quadro horrível de sua sala, e levantei os olhos para vislumbrá-lo mais uma vez.

Prendi a respiração.

Um novo detalhe, que com certeza não havia lá antes nas muitas vezes que o observei, me causou terror: os cadáveres enforcados no quadro, que antes tinham cabeças tombadas pra frente, agora estavam todos sorrindo de olhos abertos para mim… E a funesta entidade de olhos vermelhos, antes de semblante fechado, agora sorria.

Antes de perder a consciência e desmaiar, pude sentir algo próximo de mim, uma respiração perto da minha nuca… Ao me virar, tudo o que vi foi um rosto cinza e olhos cor de fogo, com uma bocarra que gritava:

- Minha casa!

Não lembro de mais nada depois disso.

Atividade de interpretação e análise textual – Conto “O quadro bizarro”

1. O narrador participa dos acontecimentos narrados. Que tipo de narrador está presente no conto? Como esse foco narrativo contribui para aproximar o leitor dos sentimentos de medo, dúvida e tensão vivenciados pelo protagonista?

2. Com base no enredo do texto lido e no esquema de intriga proposto por Adam (2019), indique como ocorre no conto:

a) Situação-inicial: _____
b) Nó: _____
c) Reação: _____
d) Desenlace: _____
e) Situação final: _____

3. Os esquemas de textualização dizem respeito às formas utilizadas pelo autor para organizar e desenvolver o texto. Identifique dois recursos empregados no conto para criar suspense e explique como eles contribuem para o efeito de terror da narrativa.

4. Observe os trechos em que o narrador descreve o quadro, a propriedade do avô e os acontecimentos estranhos relatados nas cartas. Qual plano de textualização predomina nesses momentos: narração, descrição ou argumentação? Justifique sua resposta com exemplos do texto.

Processo de planejamento da produção textual do conto de terror

---

Escola: **Data: / /**

Professor: Aridiano Rodrigues Sous

Ano/turma: 1° ano.

Duração: 2h/a

Equipe: _____

Agora, nessa atividade, você selecionará os elementos da narrativa que farão parte do seu conto.

Primeiro, indique nos espaços abaixo, o que precisará para construir a história.

Personagens: quem participará da história?	
Espaço: onde se passará a história?	
Narrador: quem e como contará a história? Em primeira ou terceira pessoa?	
Tempo: quando se passará a história?	
Enredo: o que será contado?	

Agora, faça um esboço e planeje seu texto. Lembre-se das dicas e orientações passadas nas aulas.

Situação inicial (apresentação): é a fase introdutória da história, onde o autor apresenta o tempo, o espaço e os personagens da narrativa.	
Nó (conflito): O que é: um problema ou situação surge, quebrando a tranquilidade inicial e criando um dilema que os personagens precisam resolver. Objetivo: gerar tensão e dar início à ação da história.	
Reação e desenlace (clímax): O que é: é o momento de maior tensão e emoção na história, o ponto alto onde o conflito se aproxima do desfecho. Objetivo: desafiar os personagens ao máximo e preparar o terreno para a sua resolução.	

Situação final (desfecho): O que é: é a parte final da história, onde o conflito central é resolvido e a narrativa chega ao seu fim. Objetivo: concluir a história, resolvendo os problemas apresentados e trazendo uma solução para a situação.	

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

APÊNDICE C – LEITURA DE LENDAS DO IMAGINÁRIO DE QUIXERÉ E PROPOSTA DA PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL

Escola: **Data:** / /

Professor:

Ano/turma:

Duração:

Objetivo: Produzir a primeira versão do conto com temática de terror com base no imaginário local.

AVISO DE MORTE – A RASGA-MORTALHA

Lucas Brito

(SOUZA, José Lucas Brito. **Coisas da noite**: Quixeré assombrado e suas lendas populares. 2. ed. Rio de Janeiro: Matos, 2023)

A rasga-mortalha é o nome popular de uma espécie de coruja branca (tyfo furcata), muito comum em várias regiões brasileiras. Caçadora noturna, ela costuma ficar em lugares como árvores, cavernas, córregos e lugares mais altos nas cidades, como teto de casas e forros ou torres de igreja. Desde a Grécia Antiga, a coruja é considerada o símbolo da sabedoria. Mas essa coruja em particular, a rasga-mortalha, carrega uma lenda sinistra em torno de si: de prever a morte das pessoas. Seu apelido é baseado na sua forma de cantar peculiar, que segundo a imaginação popular, se assemelha ao tecido de uma mortalha sendo rasgada. Daí vem seu nome famoso e assustador. Em Quixeré contava-se que, no final dos anos 80 e começo dos 90, durante um inverno, uma rasga-mortalha que morava na torre da igreja matriz realmente previu a morte de uma pessoa. O ocorrido deu-se quando um cidadão que morava no centro da cidade acordou certa noite com muita vontade de urinar. Resolveu se aliviar fora de casa, na rua, onde havia chovido muito e agora estava tomada pela névoa deixando a paisagem com ar de filme de terror. Naquela época, o Quixeré era um lugar bem mais pacato e tranquilo, onde se costumava dizer que se podia "dormir de janela aberta". Ao olhar para uma casa em frente, viu passar voando sobre a casa uma coruja rasga-mortalha cantando e "rasgando" como o povo costuma dizer, indo em direção à torre da igreja. É um aviso, segundo a lenda, de que alguém que mora naquela casa vai morrer em breve. Então o homem, enquanto voltava para sua casa, viu novamente a coruja sobrevoando e indo na direção do cemitério. No dia seguinte, soube-se da notícia que um dos moradores daquela casa realmente foi morto, não se sabe os motivos. E além deste caso, houveram outros relatos também que o povo quixereense conta sobre a rasga-mortalha passar por cima de determinada casa e pouco tempo depois alguém morrer. Sendo uma cidade pequena onde praticamente quase todos se conhecem, essas histórias se espalhavam de forma rápida. Hoje em dia, ainda existem corujas que vivem no alto da torre da igreja, e às vezes se pode vê-las saírem voando quase toda noite para caçar e, quem sabe, prever a morte de mais alguém.

CASAS MAL-ASSOMBRADAS –

A CASA DO PONTO DE ÔNIBUS

Casas são um dos locais mais famosos em que podem ocorrer eventos ditos sobrenaturais, como aparições de espíritos, objetos que se movem de um lugar para outro, portas que fecham e abrem sozinhas, barulhos estranhos durante a noite, dentre outros mais. No imaginário popular, em quase todas as casas conhecidas como mal-assombradas houve, no passado, algum acontecimento trágico, como uma morte violenta ou inesperada, que fez com que o espírito do morto ficasse preso naquele lugar, inconformado com seu destino e perturbando a paz dos vivos.

Casos desse tipo, principalmente de casas assombradas por almas penadas, existem desde a Antiguidade. Talvez a primeira história escrita desse gênero seja de autoria do grego Plínio, o Jovem (61-113 D.C.). Intitulada justamente de "A casa mal-assombrada", nela uma casa e seus moradores são atormentados pelo fantasma de um velho acorrentado, que aparece à noite e anda arrastando correntes pelos corredores, soltando murmúrios e lamentos. Até que o filósofo Atenodoro, sabendo dessa história, resolve passar uma noite na casa para ver se presenciava a tal aparição. À noite, como de costume, o espírito se manifestou para Atenodoro, apontou para um local específico da casa e desapareceu. No dia seguinte, conta-nos Plínio, "[...] vai ter Atenodoro com os magistrados e suplica-lhes mandar cavar no lugar assinalado. Feito isto, acharam-se ossos ainda presos em cadeados e nada de carnes, porque o tempo as consumira. Depois de cuidadosamente reunidos, sepultaram-nos com publicidade. E, feitos ao morto os últimos ofícios fúnebres, não mais perturbou o repouso da casa."

Em outros casos, a pessoa era tão apegada à sua casa e aos seus bens materiais que se recusa a deixá-los para trás, mesmo depois de morto, permanecendo ali por muito tempo. De qualquer forma, as histórias de casas mal-assombradas tornaram-se um tema bastante conhecido seja na literatura, em filmes, séries de TV e, como não poderia deixar de ser, também nos contos e histórias populares. Em *Assombrações do Recife Velho* (1951), obra de Gilberto Freyre sobre as lendas sobrenaturais do Recife, existe uma seção inteira dedicada às casas mal-assombradas da cidade, geralmente onde existe algum tesouro enterrado, guardado por espíritos avarentos. E, como este livro trata das histórias de assombração do município de Quixeré, não se poderia deixar de falar a respeito de uma certa casa, hoje em dia transformada em ponto comercial no centro. No passado, era a residência de um casal, onde eles e outras pessoas afirmavam presenciar fenômenos perturbadores dentro de suas paredes. A antiga dona da casa que me contou esta história será aqui identificada apenas como "Maria".

As ocorrências eram muitas e bastante frequentes. Nessa época, por volta dos anos 1980, em frente à casa ficava uma parada, de onde os ônibus saíam para as outras cidades e onde as pessoas compravam as passagens. Ocorriam algumas vezes de o motorista ter que dormir na casa para acordar cedo antes de seguir viagem. Em certa ocasião, dona Maria me contou que seu marido, ao acordar de madrugada para ir ao banheiro, passou por um corredor e viu um vulto parado. Parecia ser um motorista já de pé e se arrumando para o trabalho, ajeitando o uniforme. Cumprimentou-o, mas o homem nada respondeu. No volta do banheiro, viu novamente o mesmo motorista se arrumando e da mesma forma soltou um "Oi, tudo bom?", que novamente não teve resposta por parte do outro, dando a entender que não tinha escutado. Ele, então, perguntou à Maria quem era aquele motorista misterioso e calado, ao que ela respondeu que, naquela hora, já não havia mais nenhum motorista na casa, pois os ônibus já tinham todos saído para seguir viagem. Este foi um dos eventos mais marcantes dos quais ela se recorda.

Outras coisas estranhas que aconteciam dentro da casa eram sons de passos pesados no meio do corredor durante a noite e cusparadas vindas do nada. Em uma noite, ela estava dormindo juntamente com uma amiga, quando a mesma a acordou e disse que alguém estava cuspindo no chão no meio delas, entre as duas redes, porém não havia mais ninguém no quarto junto com elas. Também era comum ouvir o barulho de alguém destrancando as portas e, ao chegar para ver, as mesmas estavam trancadas. Em certa ocasião, a luz do banheiro acendia e apagava sozinha, ouvindo-se inclusive o barulho dos estalos do interruptor. Em um dos quartos, onde seus netos costumavam ficar, um deles disse certa vez que uma rede pendurada na parede estava se balançando sozinha e que viu um vulto de um homem andar pelo quarto e entrar em um armário que ficava embutido na parede. Ela, então, achando que seria brincadeira do menino, foi verificar o que ele tinha contado e, ao abrir a porta do armário, não viu ninguém lá dentro. Ela mesma passou a acreditar quando, outro dia, presenciou pessoalmente o assustador vulto passando pelo quarto e desaparecendo logo depois.

Escola: **Data:** / /

Professor:

Ano/turma:

Nome:

Duração:

Objetivo: Produzir a primeira versão do conto de terror sobre o imaginário local de Quixeré para ser apresentado na Feira de Humanas e Linguagens.

Utilize as anotações sobre os elementos da narrativa (personagem, espaço, narrador, tempo, enredo), o esquema de intriga e a esquematicação textual trabalhados nas última aulas. Além disso, use as anotações e o planejamento textual feitos na última aula. Faça uma revisão antes de transcrever o texto na folha abaixo.

Título

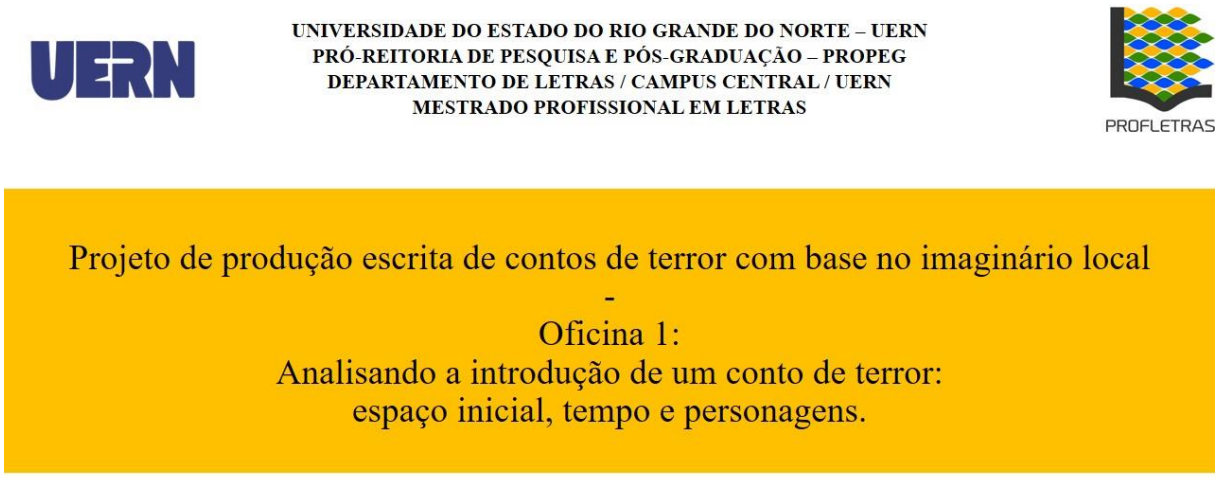
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

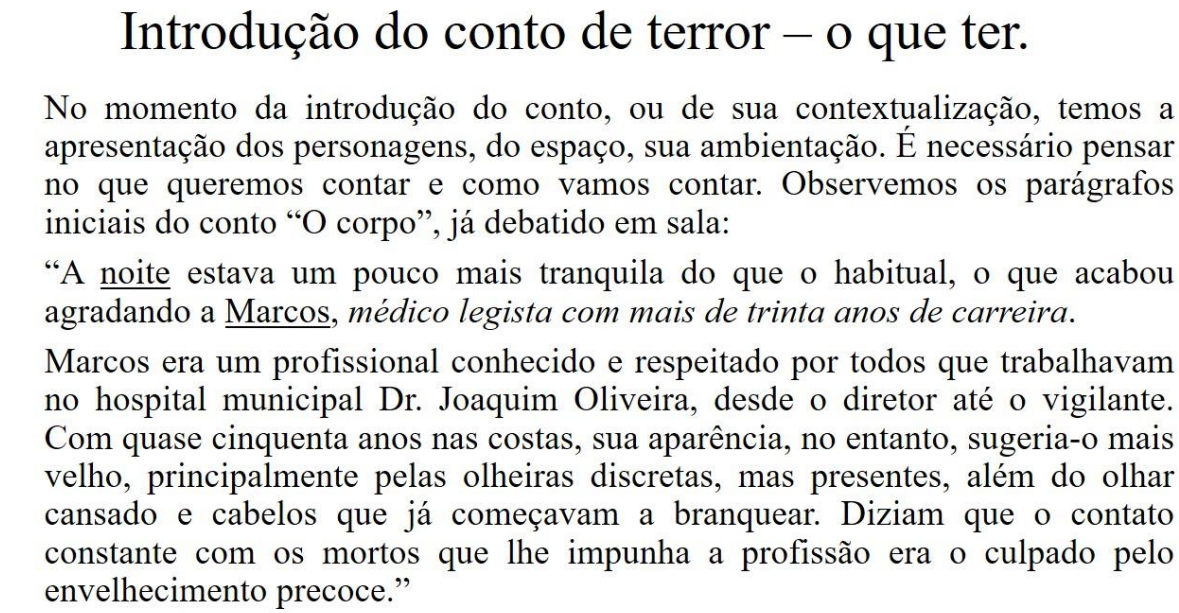
APÊNDICE D – OFICINA MODULAR I: *SLIDE* DE REVISÃO E PROPOSIÇÃO DE REFACÇÃO DOS CONTOS – FOCO NO ESPAÇO, TEMPO E PERSONAGENS DA INTRODUÇÃO

Figura D1 – *Slide* 1.1



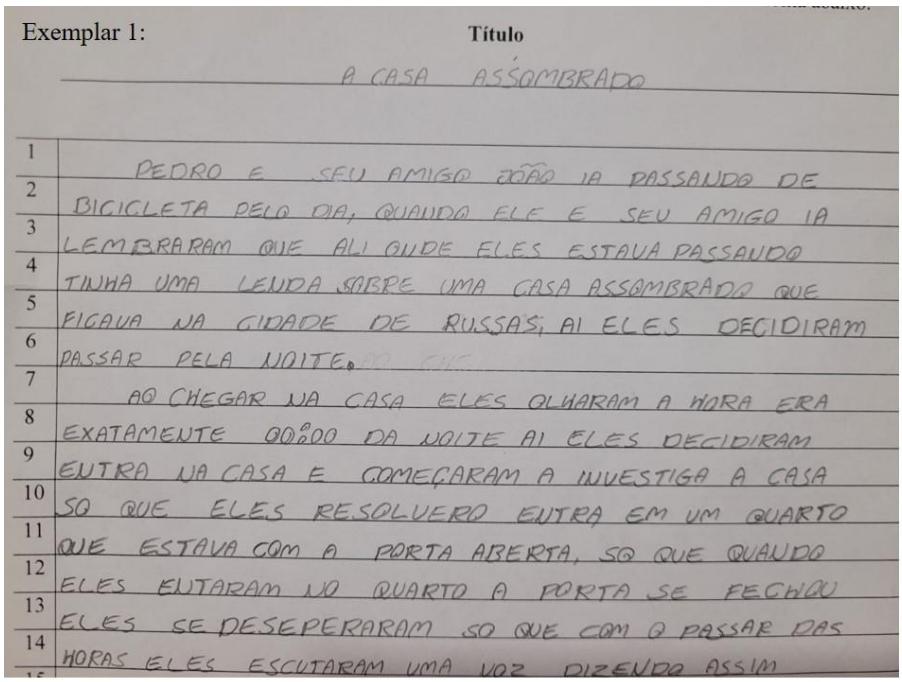
Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Figura D2 – *Slide* 1.2



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Figura D3 – *Slide* 1.3



Exemplar 1:

Título

A CASA ASSOMBRADO

PEDRO E SEU AMIGO JOÃO IA PASSANDO DE BICICLETA PELO DIA, QUANDO ELE E SEU AMIGO IA LEMBRARAM QUE ALI ONDE ELES ESTAVA PASSANDO TINHA UMA LENDA SOBRE UMA CASA ASSOMBRADO QUE FICAVA NA CIDADE DE RUSSAS; AI ELES DECIDIRAM PASSAR PELA NOITE.

AO CHEGAR NA CASA ELES OLHARAM A HORA ERA EXATAMENTE 00:00 DA NOITE AI ELES DECIDIRAM ENTRA NA CASA E COMEÇARAM A INVESTIGA A CASA SO QUE ELES RESOLVERO ENTRA EM UM QUARTO QUE ESTAVA COM A PORTA ABERTA, SO QUE QUANDO ELES ENTARAM NO QUARTO A PORTA SE FECHOU ELES SE DESEPERARAM SO QUE COM O PASSAR DAS HORAS ELES ESCUTARAM UMA VOZ DIZENDO ASSIM

Sugestões:

Falar um pouco mais sobre os personagens.

Descrevendo quem são, de onde vêm, o que gostam.

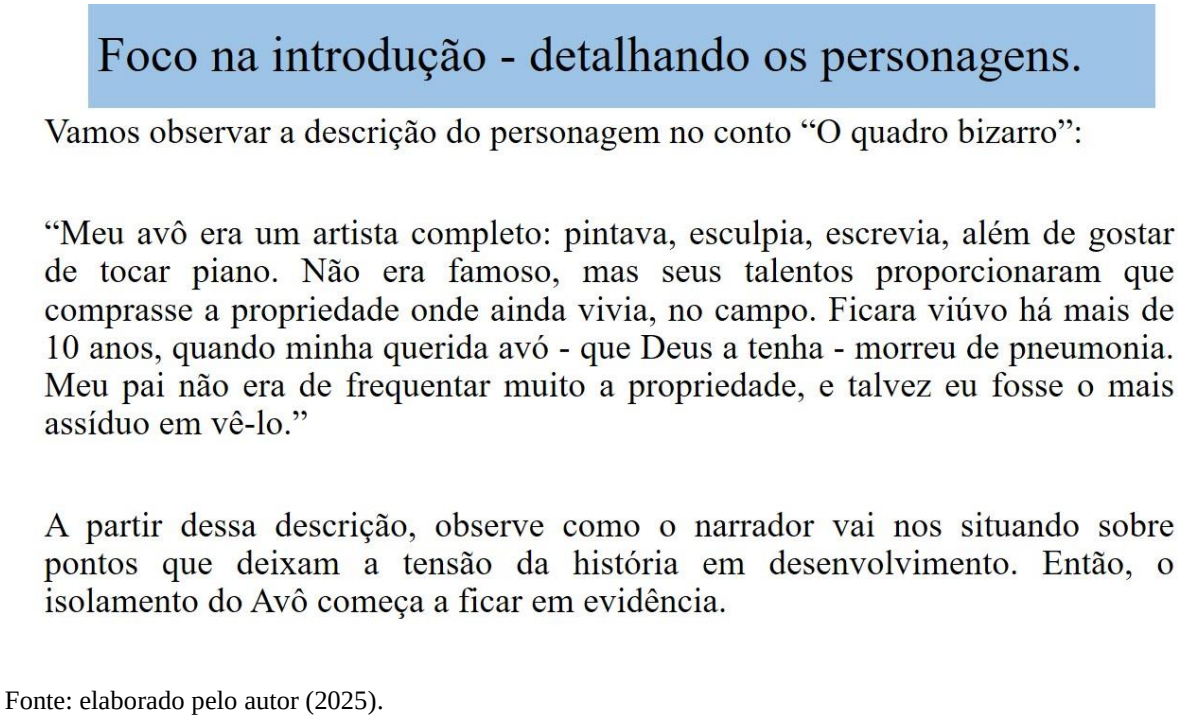
"Pedro e João são amigos há muitos anos. Aventuras são com eles mesmos, sempre procurando novos desafios e coisas em que pudessem aprontar.

Naquela ocasião não foi diferente, após passar o dia nadando e brincando na beira do rio, na volta para casa, já no final tarde, Pedro lembra ao seu amigo da história do casarão assombrado.

O tal casarão ficava na beira da estrada, isolado de tudo, com o mato tomando de conta dos dois lados...".

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Figura D4 – *Slide* 1.4



Foco na introdução - detalhando os personagens.

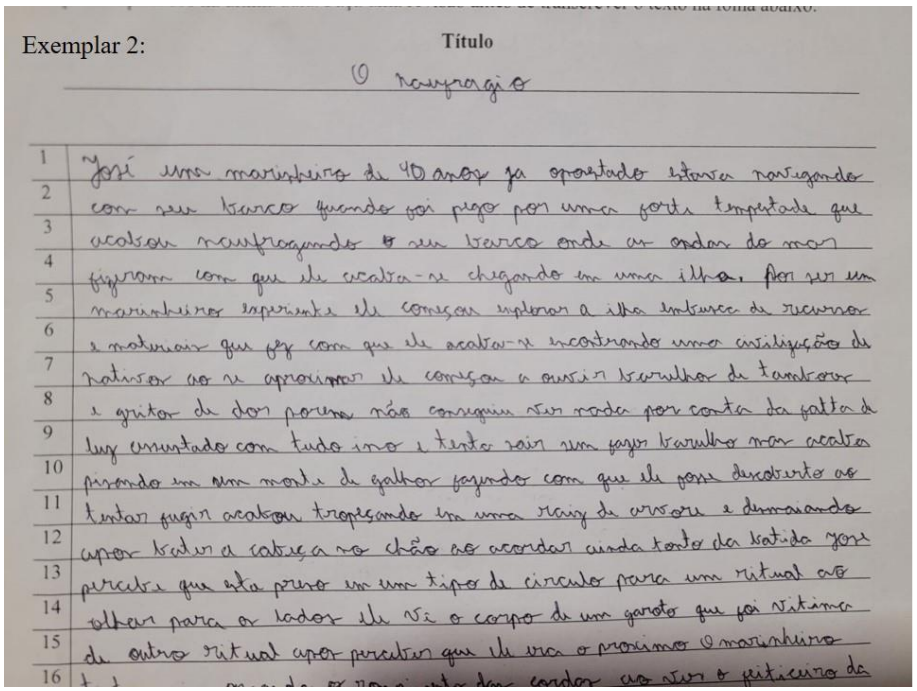
Vamos observar a descrição do personagem no conto "O quadro bizarro":

"Meu avô era um artista completo: pintava, esculpia, escrevia, além de gostar de tocar piano. Não era famoso, mas seus talentos proporcionaram que comprasse a propriedade onde ainda vivia, no campo. Ficara viúvo há mais de 10 anos, quando minha querida avó - que Deus a tenha - morreu de pneumonia. Meu pai não era de frequentar muito a propriedade, e talvez eu fosse o mais assíduo em vê-lo."

A partir dessa descrição, observe como o narrador vai nos situando sobre pontos que deixam a tensão da história em desenvolvimento. Então, o isolamento do Avô começa a ficar em evidência.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Figura D5 – *Slide* 1.5


Exemplar 2:

Título

O naufragio

José, um marinheiro de 40 anos já aposentado estava navegando com seu barco quando foi pego por uma forte tempestade que acabou naufragando o seu barco onde as ondas do mar fizeram com que ele acaba-se chegando em uma ilha. Por ser um marinheiro experiente ele começou explorar a ilha tentando de recuperar o material que foi com que ele acaba-se encontrando uma civilização de nativos ao se aproximar ele começou a ouvir barulhos de tambores e gritos de dor porem não conseguiu ver nada por conta da falta de luz enrolado com tudo isso e tentar sair um fogo barulho mas acaba pisando em uma moita de galhos fazendo com que ele fosse descoberto ao tentar fugir acabou tropeçando em uma raiz de arvore e desmaiando após bater a cabeça no chão ao acordar ainda tonto da batida José percebe que ele está preso em um tipo de circulo para um ritual ao olhar para os lados ele vi o corpo de um garoto que foi vitima de outro ritual após perceber que ele era o proximo o marinheiro

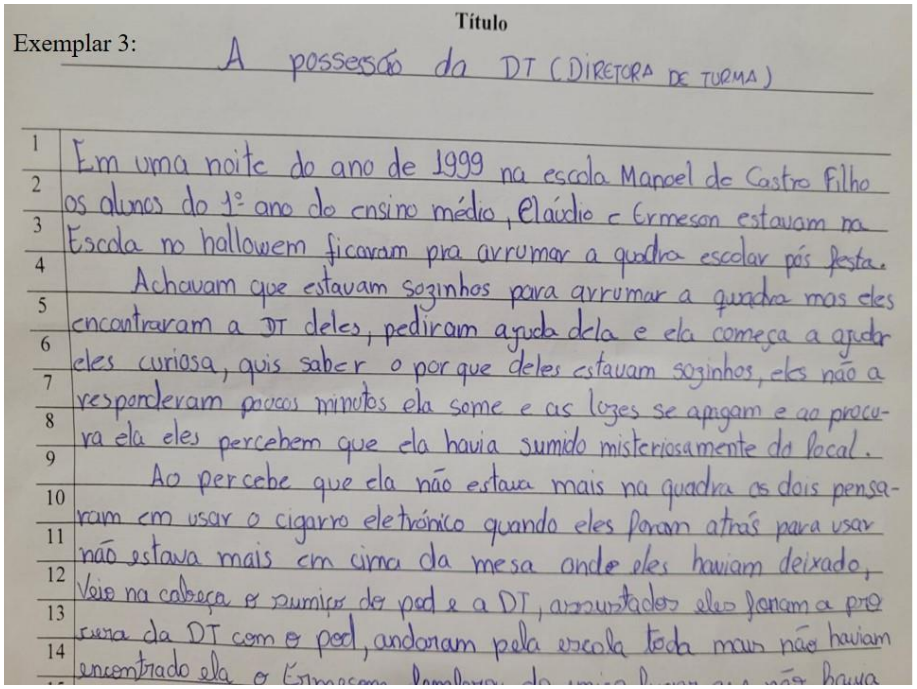
Sugestões:

José, um marinheiro de 40 anos, já aposentado, estava, como de costume, navegando com seu barco. Como um dia comum, em que nada parece que vai mudar, ele acaba dormindo após tomar umas em meio ao balanço tranquilo do mar.

Ao acordar, de repente, se viu no meio de uma forte tempestade. Mesmo experiente, a ferocidade do mar acabou naufragando o seu barco. A sua sorte, foi que as ondas fizeram com que ele acaba-se ficando próximo a uma ilha.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Figura D6 – *Slide* 1.6


Título

Exemplar 3: A possessão da DT (DIRETORA DE TURMA)

Em uma noite do ano de 1999 na escola Manoel de Castro Filho os alunos do 1º ano do ensino médio, Cláudio e Ermeson estavam na Escola no hallowem ficaram pra arrumar a quadra escolar pós festa.

Achavam que estavam sozinhos para arrumar a quadra mas eles encontraram a DT deles, pediram ajuda dela e ela começa a ajudar eles curiosa, quis saber o porque deles estavam sozinhos, eles não a responderam poucos minutos ela some e as luzes se apagam e ao procura ela eles percebem que ela havia sumido misteriosamente do local.

Ao percebe que ela não estava mais na quadra os dois pensaram em usar o cigarro eletrônico quando eles foram atrás para usar não estava mais em cima da mesa onde eles haviam deixado, Veio na cabeça o sumiço do pod e a DT, assustados eles foram a procura da DT com o pod, andaram pela escola toda mas não haviam encontrado ela o Ermeson

Sugestões:

Na noite de 31 de outubro de 1999, Érmeson e Cláudio, dois alunos do primeiro ano do ensino médio, ainda estavam na escola, no pós-festa de Halloween, pois haviam acertado que iriam ficar para desarrumar a quadra. Em meio a decoração assustadora e o caos espalhado pelo local onde houve uma festa de adolescentes, eles notam algo diferente num canto mais afastado da quadra.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Figura D7 – *Slide* 1.7

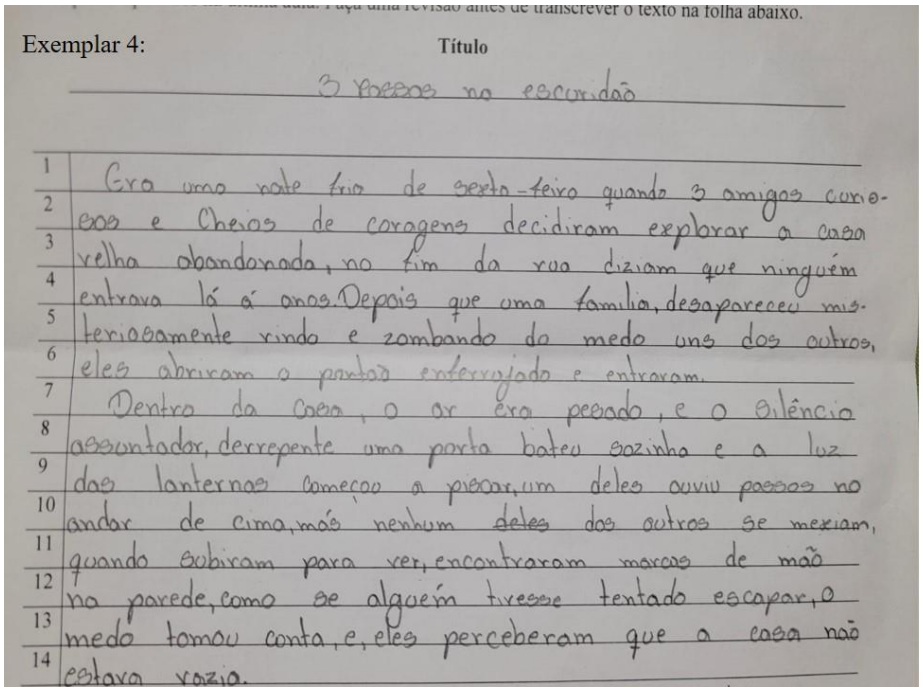
Foco na introdução – a importância do espaço e do tempo.

Detalhar e contextualizar o espaço em textos de terror é essencial. Não adianta só dizer que a casa, a sala ou a rua é assombrada, é necessário descrever e inserir o leitor dentro daquele espaço. Além disso, relacionar o tempo, o momento em que os fatos se desenvolvem e como ele vai passando, intensificando o enredo, acompanhando a tensão, são detalhes que precisam ser vistos e descritos.

Observe o conto a seguir e veja a descrição feita do espaço e a relação do tempo no texto:

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Figura D8 – *Slide* 1.8



Exemplar 4:

Título

3 Pessoas na escuridão

Era uma noite fria de sexta-feira quando 3 amigos curio-
sos e Cheios de coragens decidiram explorar a casa
velha abandonada, no fim da rua diziam que ninguém
entrava lá á anos. Depois que uma familia, desapareceu mis-
teriosamente rindo e zombando do medo uns dos outros,
eles abriram o portão enferrujado e entraram.
Dentro da Casa, o ar era pesado, e o silêncio
assustador, derrepente uma porta bateu sozinha e a luz
das lanternas começou a piscar, um deles ouviu passos no
andar de cima, más nenhum deles dos outros se mexiam,
quando subiram para ver, encontraram marcas de mão
na parede, como se alguém tivesse tentado escapar, o
medo tomou conta, e, eles perceberam que a casa não
estava vazia.

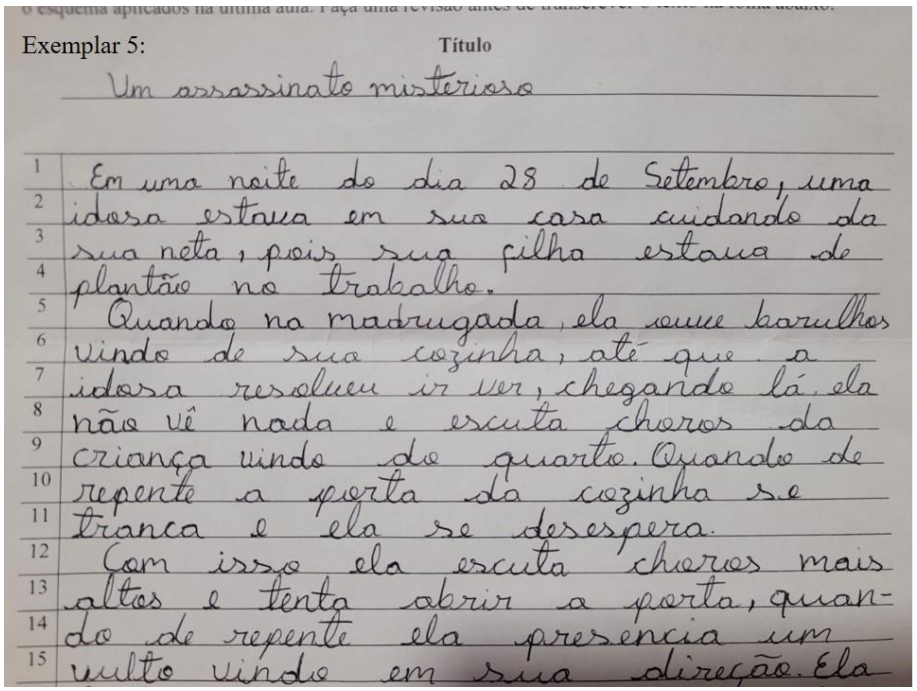
Sugestões:

Era uma noite fria de sexta-feira, quando três amigos decidiram explorar uma casa velha abandonada no final de uma rua sem saída. Diziam que ninguém entrava lá há anos, depois que uma família desapareceu misteriosamente dali.

Pedro, o mais corajoso do grupo, rindo e zombando do medo evidente no olhar de Júlia e Marcos, seus dois amigos, conseguiu os convencer a irem até lá. Ele abriu o portão enferrujado, dando passagem para todos entrarem.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Figura D9 – *Slide* 1.9



Exemplar 5:

Título

Um assassinato misterioso

Em uma noite do dia 28 de Setembro, uma idosa estava em sua casa cuidando da sua neta, pois sua filha estava de plantão no trabalho.

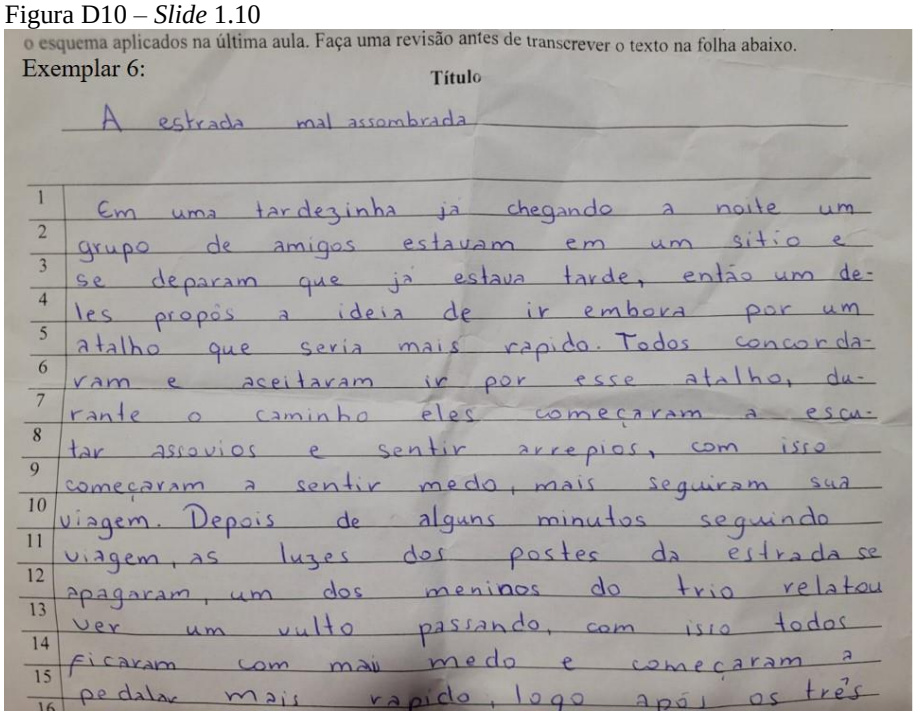
Quando na madrugada, ela ouve barulhos vindo de sua cozinha, até que a idosa resolveu ir ver, chegando lá, ela não vê nada e escuta choros da criança vindo do quarto. Quando de repente a porta da cozinha se tranca e ela se desespera.

Com isso ela escuta choros mais altos e tenta abrir a porta, quando de repente ela presencia um vulto vindo em sua direção. Ela

Sugestões:

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Figura D10 – *Slide* 1.10



o esquema aplicados na última aula. Faça uma revisão antes de transcrever o texto na folha abaixo.

Exemplar 6:

Título

A estrada mal assombrada

Em uma tardezinha já chegando a noite um grupo de amigos estavam em um sitio e se deparam que já estava tarde, então um deles propôs a ideia de ir embora por um atalho que seria mais rapido. Todos concordaram e aceitaram ir por esse atalho, durante o caminho eles começaram a escutar assovios e sentir arrepios, com isso começaram a sentir medo, mais seguiram sua viagem. Depois de alguns minutos seguindo viagem, as luzes dos postes da estrada se apagaram, um dos meninos do trio relatou ver um vulto passando, com isso todos ficaram com mais medo e começaram a pedalar mais rapido, logo após os três

Sugestões:

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

APÊNDICE E – OFICINA MODULAR II: ATIVIDADE PARA USO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO, DIVISÃO DE PERÍODOS E RELAÇÃO COM A COESÃO TEXTUAL

Escola: **Data:** / /

Professor:

Ano/turma:

Duração:

Oficina II – processos de escrita – pontuação e divisão dos períodos textuais.

Objetivo: instruir os alunos sobre o uso de pontuação e divisão do texto.

Leia o trecho de um conto produzido por vocês abaixo e adaptado para a aula:

"Era uma noite fria de sexta-feira quando três amigos curiosos e cheios de coragem decidiram explorar a casa velha abandonada no fim da rua diziam que ninguém entrava lá há anos depois que uma família desapareceu misteriosamente rindo e zombando do medo uns dos outros eles abriram o portão enferrujado e entraram".

Como podemos ver, os sinais de pontuação como a vírgula, o ponto, o ponto e vírgula, o travessão e a reticências ajudam na compreensão das ideias que o texto pretende passar.



Agora, vamos voltar para o trecho acima e devolver os sinais de pontuação, fazendo os ajustes necessários e organizando as ideias para relacionar a **coesão** (construção do texto) e a **coerência** (os efeitos de sentido).

1. Observe os exemplos abaixo e devolva os sinais de pontuação que foram retirados:

a) Posso te ajudar b) Carlos eu preciso que você me ajude aqui

c) Você precisa pegar a massa o fermento o chocolate em pó e o leite deixe que eu pego os ovos e a manteiga

d) Eles recuperaram o artefato uma máscara antiga com uma expressão bizarra agora acho que vamos poder nos livrar da maldição

e) Hoje quer você queira quer não nós vamos falar com Amanda não podemos mais continuar com essa ideia ruim que você inventou sobre ela

2. A partir do uso da pontuação feita, quais mudanças você percebe nos exemplos?

_____

_____

3. Agora, vamos a outro trecho de contos produzidos por vocês! Devolva os sinais de pontuação visando a manutenção da coesão e coerência.

"José um marinheiro de 40 anos já aposentado estava navegando com seu barco quando foi pego por uma forte tempestade que acabou naufragando o seu barco onde as ondas do mar fizeram com que ele acabasse chegando em uma ilha ".

4. Veja as regras gerais de uso e dê um exemplo de cada um:

O **ponto** é o sinal utilizado para finalizar as frases.

_____

A **vírgula** é utilizada para organizar os termos sintáticos de uma oração.

_____

O **ponto e vírgula** marca uma pausa mais forte que a vírgula e menos forte que o ponto.

_____

Os **dois-pontos** servem para introduzir ideias na oração.

_____

O **travessão** é utilizado para introduzir outros discursos na oração e pode exercer a mesma função da vírgula.

_____

O **ponto de exclamação** sinaliza expressão de emoção no discurso.

_____

O **ponto de interrogação** marca perguntas diretas.

_____

As **aspas** servem para introduzir outros discursos no texto e para marcar entonações irônicas.

_____

Os **parênteses** servem para introduzir uma informação que complementa o texto, mas não é inerente à sua estrutura principal.

_____

As **reticências** dão ideia de continuidade e mostram entonações diversas no discurso.

_____

5. Coesão textual é a articulação entre as palavras, frases e parágrafos de um texto, garantindo a conexão e a continuidade das ideias. Ela é construída através de mecanismos linguísticos, como conectores (conjunções, pronomes, advérbios), e a repetição ou substituição de termos para evitar repetição e tornar a leitura fluida e clara. Com base nessas informações, leia o trecho abaixo e devolva os sinais de pontuação:

“Horas mais tarde a estranheza dele naquela hora ainda me perseguia quando o expediente acabou fui falar com ele ele ainda estava estranho mas não liguei

Cara você está bem você parece preocupado com algo

Onde ele respondeu

Estou bem sim tem algo me perturbando ”.

APÊNDICE F – OFICINA MODULAR III: ESTUDO DO ENREDO E DO ESQUEMA DE INTRIGA EM CONTOS DE TERROR

Escola: **Data: / /**

Professor: Aridiano Rodrigues Sousa

Ano/turma:

Duração:

AVISO

Lucas Brito

(BRITO, Lucas. **Perturbações noturnas e outros contos**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Matos, 2022, p. 10-14.)

Jheny tinha terminado de vestir a roupa quando olhou para o relógio digital na tela do celular, que marcava cinco minutos para as dez da noite. Aquele fora seu último atendimento do dia com um desfecho mais rápido que o esperado, já que fazia apenas meia hora que havia chegado e o combinado era de uma.
Mas seu cliente — um homem na casa dos cinquenta anos, viúvo e um tanto tímido no trato com o sexo oposto — satisfez-se rápido nas curvas generosas da garota de programa. Mesmo assim, pagou o que fora combinado anteriormente referente a uma hora e agradeceu um pouco envergonhado:

— Tá tudo bem, amor, é normal. Já aconteceu com outros também — respondeu Jheny, tentando consolá-lo, mas as palavras não surtiram muito efeito.

Após receber o cachê, deixou a casa do cliente e sacou o celular da bolsa. Pensou em acessar o aparelho e pedir um carro pelo aplicativo, mas logo desistiu da ideia ao se lembrar que a sua casa, por sorte, localizava-se a apenas algumas quadras de distância. Resolveu que iria a pé mesmo e, para agilizar, cortaria caminho através de um pequeno beco que havia logo mais à frente.

Começou a caminhar a fim de chegar logo em casa, sem pensar melhor no que poderia encontrar pelo caminho. Tinha pressa de deitar a cabeça no travesseiro e descansar seu corpo cansado.

Ao adentrar no atalho, reparou o quanto era escuro e mal iluminado, além das pilhas de lixo entulhado pelos cantos dentro de sacos plásticos, que exalava um mau cheiro nauseante. A noite estava silenciosa e o barulho do sapato, cujo salto era de bico fino, ecoava nas pedras do chão. Amanda — era esse seu nome verdadeiro — sentiu, aos poucos, um estranho calafrio subindo por seu corpo, mas seguiu em frente apertando o passo. Apenas nessa hora foi que lhe vieram à mente os perigos que se escondem na noite. Mas já era tarde para mudar de ideia: estava a meio caminho para a segurança do lar.

Mas a ideia reconfortante foi logo substituída pelo desespero quando começou a ouvir passos sorrateiros se aproximando às suas costas. Mal teve tempo de virar a cabeça quando sentiu a alça da bolsa sendo puxada com força, desequilibrando-a. A outra mão que a puxava era de um homem, cuja cabeça estava coberta por um capacete de motociclista.

Seguiu-se uma breve disputa entre os dois pela posse da bolsa que — imaginava o ladrão — estaria repleta de dinheiro. Até tinha alguma quantia, mas não a que o gatuno esperava, já que

naquela noite ela tinha feito apenas dois programas e não era exatamente uma acompanhante de luxo, que poderia escolher cobrar caro por seus serviços de amante temporária.

Mesmo assim, Amanda — ou Jhenny, como preferir — não estava disposta a abrir mão de seu pequeno lucro. No confronto, ela teve um pedaço de sua camisa rasgada. Ainda tentou acertar um chute com toda a força nas partes baixas do ladrão de modo a derrubá-lo no chão, mas sem sucesso.

Para o azar dela, o bandido também não estava disposto a abrir mão da bolsa e, para piorar as coisas, naquela noite, não estava com paciência para gastar seu tempo se atracando com uma vítima relutante. Por isso, sacou sua arma da cintura e não pensou duas vezes antes de disparar à queima-roupa, acertando Jhenny na barriga. A moça apenas ouviu dois estampidos seguidos, e depois largou a bolsa, vendo-a ir embora junto com o ladrão. Sentiu suas pernas amolecerem e ela caiu no chão, levando a mão ao abdômen para tentar diminuir a dor excruciante e o calor infernal que lhe rasgava as entranhas. Tentou gritar por socorro, mas de sua garganta saiu apenas uma golfada de sangue.

Aos poucos, sua vista escurecia enquanto ela via sua curta vida começar a passar diante de seus olhos.

Por fim, tudo escureceu.

***

Quando abriu os olhos, Jhenny se viu de volta à casa de seu cliente de momentos atrás. Estava atordoada, deitada na cama aguardando enquanto ele terminava de se banhar. Sem perceber, cochilara por alguns minutos ao recostar a cabeça no travesseiro macio.

Recebeu o pagamento e já se preparava para ir embora quando teve consciência da experiência onírica que acabara de ocorrer. Parou para refletir um pouco e viu seu destino sendo selado ali, naquele beco escuro, de forma tão banal e brutal. Caso continuasse, iria entrar para as estatísticas de latrocínio, tornando-se mais um número nos estudos de criminalidade urbana. Por isso, ao tirar o celular do bolso, seguiu a sua ideia original de pedir um carro pelo aplicativo. Em pouco tempo, o transporte veio e ela foi levada em segurança até a sua casa.

Chegando lá, tomou um banho para tirar o cheiro do cliente que ainda impregnava seu corpo e se jogou na cama, exausta, mas aliviada. Demorou a dormir pensando no aviso que a livrara de uma morte prematura.

***

No dia seguinte acordou cedo. Enquanto tomava café, abriu o celular e acessou o portal de notícias da sua cidade. Rolou a tela até que uma das manchetes lhe chamou a atenção: na noite anterior, uma mulher de vinte e poucos anos havia sido encontrada morta em um beco, alvejada com dois tiros à queima-roupa. Havia sinais de luta, de modo que o inquérito concluiu ter sido um roubo seguido de morte a causa mais provável do “sinistro”, como informavam as letras garrafais do título da matéria.

Novamente, Jhenny sentiu aquele mesmo arrepio subir pela espinha. Por pouco não teve o mesmo destino da mulher da notícia. Graças àquele estranho aviso em sonhos, não acabou

virando mais um número das estatísticas. Quem seria a outra, aquela com quem havia trocado de lugar? Pena que ela também não tivesse recebido um aviso salvador.

QUESTIONÁRIO – ANÁLISE DO TEXTO

1. Quem é a protagonista? Como ela é apresentada?

2. Qual o espaço inicial e o espaço final? Qual deles contribui de fato para o desenvolvimento do texto?

3. Como o tempo é desenvolvido no texto? De que forma ele contribui na narrativa?

4. Sobre o desenvolvimento do enredo, descreva:

Situação-inicial:

Nó (situação-problema):

Re-ação (desenvolmento):

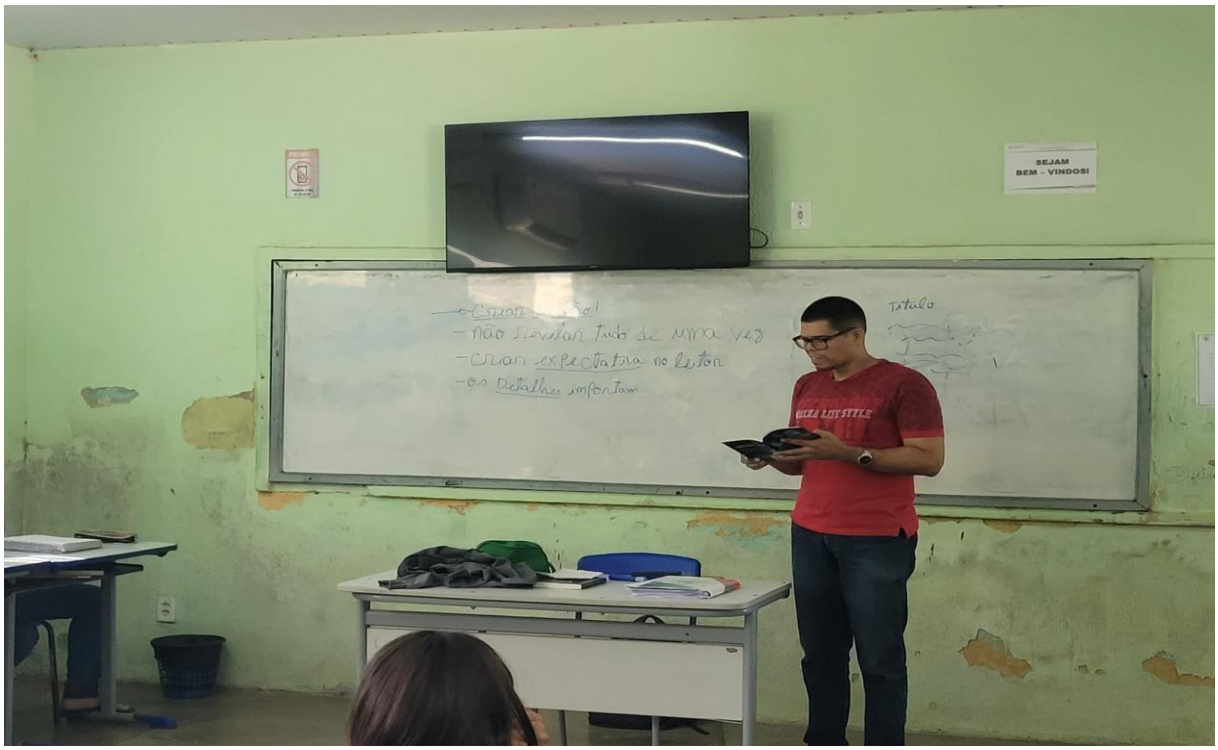
Desenlace (clímax):

Situação final (desfecho):

5. Identifique algumas expressões adjetivas no texto e indique qual contribuição ele traz para o desenvolvimento da narrativa.

APÊNDICE G – OFICINA MODULAR IV: ENTREVISTA COM O ESCRITOR DE CONTOS E LENDAS DE TERROR LUCAS BRITO

Figura G1 – registro 1.1



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Figura G2 – registro 1.2



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

APÊNDICE H – OFICINA MODULAR V: AVALIAÇÃO E REVISÃO TEXTUAL DA PRODUÇÃO INICIAL

Escola: **Data: / /**

Professor: Aridiano Rodrigues Sousa

Ano/turma:

Duração:
Objetivos:

- Realizar a leitura atenta do texto integral de outros colegas e fazer sugestões para a reescrita conforme o conteúdo abordado nos módulos anteriores.
- Preencher a tabela no verso da folha a partir dos pontos de análise e necessidades de revisão e reescrita textual.

Produção inicial

Aluno 01

3 passos na escuridão

Era uma noite fria de sexta-feira quando 3 amigos curiosos e cheios de coragens decidiram explorar a casa velha abandonada, no fim da rua diziam que ninguém entrava lá á anos. Depois que uma familia, desapareceu misteriosamente rindo e zombando do medo uns dos outros, eles abriram o portão enferrujado e entraram.

Dentro a casa, o ar era pesado, e o silêncio assustador, derrepente uma porta bateu sozinha e a luz das lanternas começou a piscar, um deles ouviu passos no andar de cima, más nenhum dos outros se mexiam, quando subiam para ver, encontraram marcas de mão na parede, como se alguém tivesse tentado escapar, o medo tomou conta, e, eles perceberam que a casa não estava vazia.

Enquanto os 3 meninos tentaram sair da casa, as portas começaram a bater sozinha, e as janelas fecharam com força, a lanterna caio no chão, derrepente, uma voz susurrou o nome deles bem perto do ouvido, mais não havia ninguem atrás, quando a luz voltou, viram uma sombra parada ao topo da escada os observando, ela parecia flutuar, e seus olhos brilharam em vermelho, a casa começou a tremer e um grito ecuou, por todos os comodos.

Apavorados, os meninos correram em direção a porta da frente, mais ela estava trancada, a sombra desceu as escadas lentamentes e o chaõ rangia a cada passo, quando tudo parecia perdido, um dos garotos lembrou da janela dos fundos, eles correram, e conseguiram quebrar o vidro, escapando para fora de casa, ao olharem para trás, viram a porta se abrindo sozinha, e a sombra parada na entrada observando em silêncio. No dia seguinte, voltaram ao local com adultos, más a casa estava completamente vazio, sem sinais de portas quebradas, vidros, ou, pegadas, tudo parecia normal, exeto, por uma foto antiga empoeirada sobre a mesa, mostrando 3 meninos identicos a eles.

Após a leitura do texto dos seus colegas, faça sugestões e analise o texto quanto aos critérios abaixo:

Tópicos	Critérios	Sim	Não
1	Elementos composicionais do conto: a) Os personagens contribuem para o desenvolvimento da narrativa? b) O narrador participou ou observou os fatos de maneira a envolver o clima de mistério?		
	c) O tempo e espaço foram bem aproveitados na construção no clima de tensão?		
	d) Os elementos constiuintes do enredo (situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho) ficaram claros ao longo da narrativa?		
	Há necessidade de revisão em algum ponto? _____ _____		
2	Adequação do texto às condições da produção: e) O Gênero textual/discursivo conto de terror foi concretizado?		
	f) Houve Clareza nas ideias apresentadas?		
	Há necessidade de revisão em algum ponto? _____ _____		
3	Aspectos linguísticos-textuais: g) Os critérios de escrita voltados para a: morfologia, sintaxe, semântica, acentuação, pontuação, ortografia e a divisão do texto em parágrafos foram alcançados?		
	Há necessidade de revisão em algum ponto? _____ _____		

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Produção inicial

Aluno 02

A possessão da DT

Em uma noite do ano de 1999 na escola Manoel de Castro Filho os alunos do 1º ano do ensino médio, Cláudio e Ermeson estavam na Escola no hallowem ficaram pra arrumar a quadra escolar pós festa.

Achavam que estavam sozinhos para arrumar a quadra mas eles encontraram a DT deles, pediram ajuda dela e ela começa a ajudar eles curiosa, quis saber o porque deles estavam sozinhos, eles não a responderam poucos minutos ela some e as luzes se apagam e ao procura ela eles percebem que ela havia sumido misteriosamente do local.

Ao percebe que ela não estava mais na quadra os dois pensaram em usar o cigarro eletrónico quando eles foram atrás para usar não estava mais em cima da mesa onde eles haviam deixado, veio na cabeça o sumiço do pod e a DT, assustados eles foram a procura da DT com o pod, andaram pela escola toda mais não haviam encontrado ela o Ermeson lembrou do unico lugar que não havia procurado que era a diretoria, foram até lá e estava o pod encima da mesa do Zé roberto o Cláudio foi pegar e naquele mesmo momento a DT aparece na frente deles possuida com a cara de doida

Ela com o rosto maligno encara os dois alunos e faz uma pergunta para saber de quem era o cigarro eletrônico Cláudio sem pensar fala que era dele ela com raiva e possuida pega a faca de cima da mesa e acerta Claudio mas ele corre o ermeson sem saber o que fazer tabem o seguiu eles fojem até o banheiro e trancam a porta, a dt aremessou uma mesa e a porta quebra mas ela ainda pergunta se eles não querem entregar, o claudio tenta jogar uma água benta nela mas não mudou nada, ela não perduou e esfaqueou o Claudio e em seguida o ermeson tabém e no final quem estava usando o cigarro eletrónico era o Zé roberto.

Após a leitura do texto dos seus colegas, faça sugestões e analise o texto quanto aos critérios abaixo:

Tópicos	Critérios	Sim	Não
1	Elementos composicionais do conto: a) Os personagens contribuem para o desenvolvimento da narrativa? b) O narrador participou ou observou os fatos de maneira a envolver o clima de mistério?		
	c) O tempo e espaço foram bem aproveitados na construção no clima de tensão?		
	d) Os elementos constiuintes do enredo (situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho) ficaram claros ao longo da narrativa? Há necessidade de revisão em algum ponto? _____ _____		
2	Adequação do texto às condições da produção: e) O Gênero textual/discursivo conto de terror foi concretizado?		
	f) Houve Clareza nas ideias apresentadas?		
	Há necessidade de revisão em algum ponto? _____ _____		
3	Aspectos linguísticos-textuais: g) Os critérios de escrita voltados para a: morfologia, sintaxe, semântica, acentuação, pontuação, ortografia e a divisão do texto em parágrafos foram alcançados?		
	Há necessidade de revisão em algum ponto? _____ _____		

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

APÊNDICE I – PROPOSTA DE PRODUÇÃO FINAL

Escola: **Data:** / /

Professor:

Ano/turma:

Duração:

Antes de iniciar, vamos ler e analisar mais esse exemplar do gênero conto de terror:

O AVISO

Carlos Sombra

(SOMBRA, Carlos. **Universo sombrio.** Araras – São Paulo: Venha fazer história, 2022, p. 27-29)

Suzan terminou de lavar seu rosto cansado e se pôs a enxugá-lo com a toalha quando seu celular começou a tocar. Era sua mãe.

– Oi, mãe... – sua voz saiu, sem muito entusiasmo.

– Filha, está tudo bem aí? – a voz dela parecia meio aflita.

– E por que não estaria? – Suzan falou meio irônica.

– A mãe do Billy me ligou há pouco tempo, e estava muito assustada.

Billy era o ex-namorado de Suzan. Um homem violento e transtornado, que sempre causara muito mal à jovem. Só aquele nome sendo pronunciado já lhe causava náuseas.

– Ela me disse – continuou sua mãe a explicar – que ele estava meio embriagado, falando coisas terríveis em casa, derrubando os móveis e repetindo inúmeras vezes que queria te matar! Falou que não aceitava que você não o quisesse mais e que se você não fosse dele, não seria de mais ninguém!

Suzan fechou os olhos e respirou profundamente. Em seus pensamentos, a imagem de Billy sempre transtornado e possessivo, lhe causando mal durante toda a relação que tiveram.

– Suzan? Você ouviu o que eu disse?

Suzan finalmente falou:

– Sim, mãe, eu te ouvi.

– Estou com muito medo. E além do mais, segundo a mãe dele, ele saiu há algum tempo de casa e ainda não voltou. Saia desse apartamento e venha para cá! Não quero que fique sozinha aí. Sabe-se lá do que aquele porco é capaz?!

– Sei cuidar de mim, mãe. Ele nunca mais irá tocar em nenhum fio de cabelo meu.

Desligou o celular e respirou fundo... uma... duas... três vezes.

Ela se levantou e se virou para o centro da sala, onde jazia o cadáver de seu ex-namorado Billy, ainda com a faca cravada no peito. Ela já lavara bem as mãos e o rosto, além de ter trocado a roupa que havia se ensopado de sangue enquanto desferia os diferentes golpes, antes de atingir a facada final contra seu agressor. Os móveis derrubados ao redor demonstravam a intensa luta que tiveram ali.

Como iria se livrar daquele corpo era outra história, mas sorriu satisfeita para si mesma ao olhar para aquele corpo ensanguentado, relembrando as palavras que dissera à sua mãe ao telefone.

Aquele maldito nunca mais iria encostar em nenhum fio de cabelo dela...

PRODUÇÃO FINAL

Objetivo: Produzir um conto de terror sobre o imaginário local de Quixeré para ser apresentado na Feira de Humanas e Linguagens.

Utilize as anotações sobre os elementos da narrativa (personagem, espaço, narrador, tempo, enredo), o esquema de intriga (situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho) e a esquematicação textual trabalhados nas última aulas (pontuação e ortografia). Além disso, use as anotações e o esquema aplicados na última aula. Faça uma revisão antes de transcrever o texto na folha abaixo.

TÍTULO

_____

_____

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	

14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	

ANEXOS

ANEXO A – TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo **"Do imaginário ao escrito: práticas de letramentos a partir de uma sequência didática para a produção do gênero lítero-textual conto de terror",** orientado pelo **Prof. Aridiano Rodrigues Sousa.** Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: "propor uma sequência didática para a prática da escrita do gênero lítero-textual conto de terror a partir do imaginário local de Quixeré por alunos de uma escola de ensino médio". E como objetivos específicos: a) explorar o imaginário local da cidade de Quixeré acerca dos contos de terror como recurso criativo para o processo de escrita; b) descrever o estilo e a estrutura composicional do gênero lítero-textual conto; c) comparar o desempenho de textualização entre a produção inicial e a produção final dos contos feitos pelos alunos no decorrer da sequência didática; d) analisar os contos dos alunos ao fim do processo interventivo quanto aos critérios desenvolvidos na sequência didática.

Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: participação em 20 aulas com leitura, discussão oral e produção textual, cujas informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística em que será analisado o desenvolvimento do(a) participante de forma qualitativa, e com base nesses dados será verificada a eficácia ou não das atividades realizadas. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente Aridiano Rodrigues Sousa aplicará as atividades e somente o discente Aridiano Rodrigues Sousa e pesquisador responsável poderá manusear e guardar os dados obtidos; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para participar das atividades e Anuência do diretor da Instituição de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

_____

Assinatura do Aluno(a)

Quixeré – CE, 30/09/2025

Aridiano Rodrigues Sousa (Aluno-pesquisador-responsável) - Aluno do Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (Profletras), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Universitário Central, no endereço Av. Prof. Antônio Campos - Pres. Costa e Silva, 59610-210 – Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2145

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home Page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você autorizar a participação de seu/sua filho(a) na pesquisa **"O terror vai à escola: práticas de letramento a partir de uma sequência didática para a produção do gênero conto de terror"** coordenada pelo (a) **discente-pesquisador Aridiano Rodrigues Sousa** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. A participação dele(a) é voluntária, o que significa que ele(a) poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/sua filho(a) será submetido ao seguinte procedimento: participação em 20 aulas com leitura, discussão oral e produção textual cuja responsabilidade de aplicação é de Aridiano Rodrigues Sousa, - Aluno do mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (Profletras) do Campus Avançado "central", da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: "analisar as práticas de letramentos de alunos da primeira série em uma escola de ensino médio na cidade de Quixeré, a partir da aplicação de uma proposta de sequência didática para a produção escrita do gênero conto de terror, fundamentado no imaginário local". E como objetivos específicos: a) identificar práticas de letramento mobilizadas pelos alunos da primeira série do ensino médio durante atividades de produção textual escrita; b) aplicar uma sequência didática centrada no gênero conto de terror, fundamentado no imaginário local de Quixeré, em vista da ampliação da escrita.; c) examinar os efeitos da sequência didática sobre a produção escrita dos estudantes na análise entre as versões iniciais e finais dos contos de terror.

O benefício desta pesquisa será significativo e os resultados positivos, já que ao explorar práticas de escrita, o(a)s participantes podem desenvolver habilidades em produção de texto, leitura, oralidade e análise linguística, além de usar a escrita para atuar nos diversos campos de vida cotidiana, expressando sentimentos, comunicando-se eficazmente nas redes sociais, elaborando trabalhos escolares, também planejando e participando de debates e discussões. Dessa forma, a participação nas atividades propostas contribuirá para o desenvolvimento pessoal e social do(a)s aprendizes.

Os riscos mínimos que o/a participante da pesquisa estará exposto são de confidencialidade dos dados. Além disso, as temáticas de cunho fantástico serão abordadas considerando a faixa etária e, ao menor sinal de reação desconfortante durante o desenvolvimento das atividades propostas, o pesquisador estará disponível para dialogar a fim de garantir um ambiente seguro e acolhedor. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas o discente Aridiano Rodrigues Sousa aplicará as atividades e somente o discente Aridiano Rodrigues Sousa e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar as atividades realizadas pelo(a)s estudantes durante a pesquisa; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder às atividades e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em Pen drive e caixa arquivo, guardados, por no mínimo cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador responsável Aridiano Rodrigues Sousa na instituição de aplicação da pesquisa, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas. Quanto a

divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o(a) responsável. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins de análise e estudo, se aplicável, publicação científica.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Aridiano Rodrigues Sousa do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus central, no endereço da Escola Coronel Murilo Serpa de Educação infantil e ensino fundamental, localizada na Travessa Sebastião Santiago Lima, 160, bairro Nossa Senhora de Fátima, no município de Russas, no estado do Ceará. Tel. (88) ----------. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) –** Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n – Aeroporto. Home Page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró – RN Tel: (84) 3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar danos – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do pesquisador Aridiano Rodrigues Sousa.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em permitir a participação de meu/minha filho(a) na pesquisa **"O terror vai à escola: práticas de letramento a partir de uma sequência didática para a produção do gênero conto de terror".** Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/minha filho(a) será submetido(a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

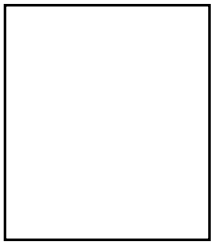
Quixeré/CE, / / .

_____

Assinatura da Pesquisadora

_____

Assinatura do(a) Responsável



Aridiano Rodrigues Sousa (Aluno-pesquisador-coordenador) - Aluno do Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (Profletras), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Universitário Central, no endereço Av. Prof. Antônio Campos - Pres. Costa e Silva, 59610-210 – Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2145

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home Page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.