UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG

FACULDADE DE LETRAS E ARTES - FALA / CAMPUS CENTRAL / UERN

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

MARTA MARIA NOGUEIRA

LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DOS CONTOS DE TERROR DE ROSA AMANDA STRAUSZ: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

MOSSORÓ

2026

MARTA MARIA NOGUEIRA

LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DOS CONTOS DE TERROR DE ROSA AMANDA STRAUSZ: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central de Mossoró, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa: Estudos literários.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinícius Medeiros da Silva

MOSSORÓ

2026

Nogueira, Marta Maria.
Letramento literário por meio dos contos de terror de Rosa Amanda Strausz: uma proposta interventiva para a formação de leitores / Marta Maria Nogueira. - Mossoró, 2026.
139f.: il.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Letras e Artes (FALA), Programa de Pós-graduação Profissional em Letras.
Orientação: Marcos Vinícius Medeiros da Silva.

1. letramento literário. 2. sequência básica. 3. conto de terror. 4. formação do leitor. 5. ensino de leitura literária. I. Silva, Marcos Vinícius Medeiros da. II. Título.

RN/UF

MARTA MARIA NOGUEIRA

LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DOS CONTOS DE TERROR DE ROSA AMANDA STRAUSZ: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 08 /05/ 2026.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcos Vinicícius Medeiros da Silva –
Orientador – UERN

Prof. Dr. Emanoel Pedro Martins Gomes -
Examinador Externo - UESPI

Prof. Dr. Gilson Chicon Alves - examinador
Interno - UERN

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelas bençãos concedidas, dando-me força, sabedoria e discernimento nos momentos em que mais precisei.

Ao professor Doutor Marcos Vinícius, expresso minha profunda gratidão pela orientação, pela disponibilidade e pelas contribuições ao desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço, também, aos professores das disciplinas cursadas no mestrado, pelos ensinamentos e pelas reflexões proporcionadas.

À minha mãe, Maria de Fátima, agradeço por todo o apoio ao longo desta caminhada. Sua presença e seu amor foram fundamentais para que este sonho se tornasse possível.

À Dina, minha irmã, pelo apoio ao longo do percurso, pelo incentivo e pela crença em mim depositada.

Ao meu esposo, Denis, pelo companheirismo, pela compreensão e apoio nos momentos mais difíceis.

Às minhas filhas, Letícia e Gisele, pela compreensão diante da minha ausência, pelo apoio na produção de alguns materiais e pela escuta sobre as experiências e os desafios da pesquisa. A elas, toda a minha gratidão.

À Fabíola, minha amiga, pelo apoio nos momentos de angústia, pelas valiosas orientações e por ter sido grande incentivadora para que eu ingressasse no mestrado.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio, carinho e companheirismo ao longo dessa caminhada.

À turma 10 do PROFLETRAS, pela parceria e apoio ao longo dessa caminhada acadêmica. Minha gratidão a todos, especialmente Ari, pelas contribuições e por ter me apresentado a obra com a qual desenvolvi a pesquisa, também Imaculada, por sua amizade e pela troca constante durante o percurso

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Escola Coronel Murilo Serpa, pela oportunidade de desenvolver o projeto.

À turma do 7º ano A de 2025 da Escola Murilo Serpa, pela participação ativa em um momento tão importante do meu crescimento intelectual e profissional.

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

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que modo a intervenção pedagógica, por meio da aplicação de uma sequência básica com contos de terror, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, possibilita a emergência de indícios de letramento literário. Fundamentado nos estudos sobre letramento literário, especialmente na proposta de sequência básica de Rildo Cosson, o estudo foi desenvolvido em uma escola situada no interior do Ceará, assumindo abordagem qualitativa e caracterizando-se como pesquisa-ação. A intervenção foi realizada com estudantes do 7º ano e teve como suporte a leitura de contos de terror, com atividades organizadas em etapas de motivação, introdução, leitura, interpretação e produção. Os dados foram produzidos por meio de questionários, rodas de conversa, produções escritas dos participantes e registros em diário de campo, sendo analisados à luz do referencial teórico adotado. Os resultados evidenciaram a emergência de indícios de letramento literário, observáveis na apropriação do texto pelos estudantes, na mobilização de atitudes responsivas, na construção de interpretações em diferentes camadas de sentido e no protagonismo assumido nas atividades de produção escrita e visual. Destacou-se, ainda, a potência do gênero conto de terror para favorecer o engajamento e a participação dos estudantes nas práticas de leitura literária. Conclui-se que a intervenção pedagógica, mediada por práticas sistematizadas de leitura, favoreceu a emergência de indícios de letramento literário e apontou para possibilidades concretas de formação do leitor literário no contexto investigado, reafirmando o papel da escola como espaço de mediação cultural, crítica e estética no ensino de leitura literária.

Palavras-chave: letramento literário; sequência básica; conto de terror; formação do leitor; ensino de leitura literária.

ABSTRACT

This research aimed to analyze how the pedagogical intervention, through the application of a basic sequence with horror short stories in a 7th-grade class of Elementary School, enables the emergence of evidence of literary literacy. Grounded in studies on literary literacy, especially in the basic sequence proposal developed by Rildo Cosson, the study was carried out in a school located in the countryside of Ceará, adopting a qualitative approach and being characterized as action research. The intervention was conducted with 7th-grade students and was based on the reading of horror short stories, with activities organized into stages of motivation, introduction, reading, interpretation, and production. Data were generated through questionnaires, discussion circles, participants' written productions, and field diary records, and were analyzed in light of the adopted theoretical framework. The results revealed the emergence of evidence of literary literacy, observable in the students' appropriation of the text, in the mobilization of responsive attitudes, in the construction of interpretations at different layers of meaning, and in the protagonism assumed in written and visual production activities. The potential of the horror short story genre to foster students' engagement and participation in literary reading practices was also highlighted. It is concluded that the pedagogical intervention, mediated by systematized reading practices, favored the emergence of evidence of literary literacy and pointed to concrete possibilities for the formation of the literary reader in the investigated context, reaffirming the role of the school as a space for cultural, critical, and aesthetic mediation in the teaching of literary reading.

Keywords: literary literacy; basic sequence; horror short story; reader formation; teaching of literary reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da sequência básica 34
Figura 2 - Gráfico de frequência de leitura dos participantes 58
Figura 3 - Gráfico do elemento mais lembrado pelos participantes 61
Figura 4 - Categorias associadas aos motivos de gostar ou não de ler 68
Figura 5 - O que representa a leitura literária na escola 70
Figura 6 - Gráfico das respostas dos alunos quanto a participação nas aulas 71
Figura 7 - Expectativas leitoras em relação ao projeto 72
Figura 8 - Interesse pelo conto de terror após a sequência básica 83
Figura 9 - Percepção da leitura literária na escola 83
Figura 10 - Percepção da leitura literária na escola 84
Figura 11 - Avaliação do participante sobre a experiência com os contos 85
Figura 12 - Mudanças na forma de ler/interpretar o texto literário 86
Figura 13 - Avaliação do participante sobre a dificuldade da leitura 87
Figura 14 - Aprendizados com a produção do final alternativo 87
Figura 15 - Aprendizagens nas conversas em grupo 88
Figura 16 - Pretensão de leituras futuras 88
Figura 17 - Produção do participante E4 (conto: Crianças à venda) 113
Figura 18 - Produção do estudante E9 (conto: Crianças à venda) 114
Figura 19 - Produção do estudante E14 (conto: Crianças à venda) 115
Figura 20 - Produção do estudante E15 (conto: Crianças à venda) 116
Figura 21 - Produção do estudante E19 (conto: Crianças à venda) 117
Figura 22 - Produção do estudante E22 (conto: Crianças à venda) 118
Figura 23 - Produção do estudante E25 (conto: Crianças à venda) 119
Figura 24 - Produção do estudante E26 (conto: Crianças à venda) 120
Figura 25 - Produção do estudante E27 (conto: Crianças à venda) 121
Figura 26 - Produção do estudante E29 (conto: Dentes tão brancos) 122
Figura 27 - Produção do soryboard (grupo 1) 123
Figura 28 - Produção do soryboard (grupo 2) 124
Figura 29 - Produção do storyboard (grupo 3) 125
Figura 30 - Produção do storyboard (grupo 4) 126
Figura 31 - Produção do storyboard (grupo 5) 127
Figura 32 - Produção do storyboard (grupo 6) 128

Figura 33 - Produção do storyboard (grupo 7) 129
Figura 34 - Produção do storyboard (grupo 8) 130
Figura 35 - Produção do storyboard (grupo 9) 131
Figura 36 - Produção do storyboard (grupo 10) 132
Figura 37 - Produção do storyboard (grupo 11) 133
Figura 38 - Atividade de motivação – Crianças à venda 134
Figura 39 - Atividade de motivação – Crianças à venda 134
Figura 40 - Atividade “Detetives literários” – Crianças à venda 135
Figura 41 - Atividade de motivação – “Dentes tão brancos” 135
Figura 42 - Marialva e sua vida humilde 136
Figura 43 - Foto de Fabiojunio (casa) 137
Figura 44 - Foto de Fabiojunio (mesa) 137
Figura 45 - Simara e padre André 138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos do letramento literário operados na análise de dados 32
Quadro 2 - Etapas da sequência básica relacionadas aos encontros 52
Quadro 3 - Síntese das atividades da sequência básica 53
Quadro 4 - Cronograma das atividades da pesquisa (2025/26) 55
Quadro 5 - Cruzamento dos dados da primeira questão com a segunda 59
Quadro 6 - Universos literários dos participantes 63
Quadro 7 - Tipo de contato entre o participante com o produto cultural 64
Quadro 8 - Organização do segundo encontro 101
Quadro 9 - Organização do quarto encontro 102
Quadro 10 - Organização décimo primeiro encontro 105
Quadro 11 - Autores citados pelos participantes 110
Quadro 12 - Livros citados pelos participantes 111
Quadro 13 - Personagens citados pelos participantes 111
Quadro 14 - Animes citado pelos participantes 112

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO: A ESCOLA COMO LOCAL PRIVILEGIADO 17

2.1 Um olhar sobre a relação entre escola e leitura literária 17

2.2 Os principais aspectos da mediação da leitura literária na escola 21

2.3 Letramento literário 28

2.4 Uma proposta de letramento literário: a sequência básica 34

3 O GÊNERO CONTO E O CONTEXTO DA PESQUISA 37

3.1 O gênero literário conto 37

3.2 O conto de terror 39

3.3 Rosa Amanda Strausz e a obra Sete ossos e uma maldição 41

3.4 Os contos “Crianças à venda. Tratar aqui” e “Dentes tão brancos” 43

4 METODOLOGIA 46

4.1 Tipo de pesquisa 46

4.2 Ambiente da pesquisa 47

4.3 Procedimentos/etapas da pesquisa 47

4.4 Instrumentos de coleta de dados 54

4.5 Cronograma 55

5 RESULTADOS 57

5.1 Questionário inicial 57

5.2 Análise dos dados ao longo da intervenção 72

5.3 Análise das produções dos alunos 76

5.4 Análise do questionário final 82

CONSIDERAÇÕES FINAIS 91

REFERÊNCIAS 95

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 97

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) 99

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA 100

APÊNDICE D – PLANOS DE AULA PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DE CONTOS DE TERROR 101

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO INICIAL 107

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO FINAL 108

APÊNDICE G – REFERÊNCIAS CULTURAIS MENCIONADAS PELOS ALUNOS NO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO 110

APÊNDICE H – PRODUÇÃO TEXTUAL DO FINAL ALTERNATIVO 113

APÊNDICE I – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS ATIVIDADES E DOS RECURSOS UTILIZADOS 134

APÊNDICE J - QUESTIONÁRIOS INICIAL E FINAL RESPONDIDOS PELOS PARTICIPANTES 139

1 INTRODUÇÃO

Uma das questões mais desafiadoras para a escola é a formação do leitor literário. Embora, nas últimas décadas, tenham sido implementadas políticas públicas de incentivo à leitura, os índices de formação de leitores no Brasil ainda não acompanham, de modo satisfatório, os investimentos realizados. Esse cenário reforça a centralidade da escola como espaço privilegiado para a formação leitora, dado seu papel histórico na mediação entre leitor e texto literário.

Ao longo dessa trajetória, o ensino de literatura tem assumido diferentes configurações, uma vez que cada época se orienta por sistemas próprios de valores e concepções de leitura. Nesse contexto, os estudos sobre letramento têm contribuído para a redefinição do ato de ler, que deixa de ser compreendido como mera decodificação e passa a ser concebido como prática social e cultural. Tal mudança repercute diretamente no ensino da leitura literária, demandando novas formas de mediação no ambiente escolar.

No Brasil, a pesquisa sobre letramento literário tem avançado significativamente, como se observa nas contribuições de Rildo Cosson, Maria Amélia Dalvi, Ângela Kleiman e Regina Zilberman, entre outros. Esse avanço tem reverberado em investigações desenvolvidas em cursos de graduação e pós-graduação, como é o caso deste estudo, que se fundamenta na proposta da sequência básica de Cosson (2022). A partir desse referencial, formula-se a seguinte questão de pesquisa: como a intervenção pedagógica, por meio da aplicação de uma sequência básica com contos de terror, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, possibilita a emergência de indícios de letramento literário?

A problemática da leitura no Brasil tem sido amplamente debatida, sobretudo em função dos baixos índices de leitura registrados no país. Dados da 6ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) em parceria com o Itaú Cultural, indicam que o percentual de leitores — considerados aqueles que leram, integral ou parcialmente, ao menos um livro nos três meses anteriores à pesquisa — caiu de 52%, em 2019, para 47%, em 2024. Em contrapartida, o número de não leitores aumentou de 48% para 53% no mesmo período. Ainda que a pesquisa contemple diversos aspectos da leitura, esses dados sintetizam o progressivo distanciamento entre leitores e obras literárias, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam uma relação mais significativa com a leitura.

Nesse sentido, embora haja um consenso quanto à importância da leitura, sua efetiva promoção permanece como um desafio. Conforme apontam estudos de Teresa Colomer (2007), há um fenômeno de desafeição pela leitura, influenciado por múltiplos fatores. De modo convergente, Cosson (2022) destaca as dificuldades de inserção da leitura literária tanto no cotidiano escolar quanto na vida de crianças e adolescentes. Para os autores, a formação do leitor literário exige mais do que o simples ato de ler: implica a apropriação do texto, a vivência da experiência estética, a construção de sentidos em interação com outros leitores e a capacidade de expressar, oralmente e por escrito, interpretações sobre a obra.

Nessa perspectiva, Colomer (2007) enfatiza a importância do itinerário de leitura, enquanto Cosson (2022) propõe, no contexto brasileiro, práticas sistematizadas alinhadas ao letramento literário. Ambos defendem a escola como espaço fundamental para a formação do leitor, desde que essa formação se dê por meio de práticas planejadas e intencionalmente mediadas. É nesse contexto que se insere a proposta da sequência básica, concebida por Cosson como um conjunto de atividades voltadas ao desenvolvimento da competência literária.

Considerando as especificidades do contexto escolar em que esta pesquisa se desenvolve — uma escola pública urbana do interior, com biblioteca sem estrutura adequada para leitura no local, acervo restrito e ausência de projetos contínuos de incentivo à leitura —, torna-se ainda mais relevante a implementação de práticas que favoreçam o letramento literário. Apesar de apresentar um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) satisfatório (6,6) e média de proficiência em Língua Portuguesa de 294,97, a escola enfrenta desafios no que diz respeito ao acesso à literatura e ao estímulo à leitura literária. Soma-se a isso o fato de que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) disponibiliza apenas um título literário por série a cada ano, o que limita as possibilidades de ampliação do repertório leitor dos estudantes.

Além disso, embora o perfil socioeconômico das famílias dos alunos indique condições relativamente favoráveis e algum grau de escolarização, observa-se que, em geral, os estudantes realizam apenas as leituras solicitadas pela escola, o que revela um padrão de relação com a leitura semelhante ao observado em âmbito nacional.

Diante desse cenário, a pesquisa aposta no ambiente escolar como espaço propício para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária e nas potencialidades do gênero conto de terror, cuja recepção dialoga com o universo juvenil. Ao articular letramento literário e leitura de contos de terror, o estudo busca contribuir para a formação de leitores em contextos

educacionais desafiadores, inserindo-se no esforço de democratização do acesso à literatura e de fortalecimento da escola como espaço de mediação cultural, crítica e estética.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é analisar de que modo a intervenção pedagógica, materializada na aplicação de uma sequência básica com contos de terror, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, possibilita a emergência de indícios de letramento literário.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: 1. Identificar e analisar os indícios de letramento literário presentes nas produções dos alunos ao longo da intervenção pedagógica. 2. Analisar o papel das estratégias de mediação da intervenção pedagógica na mobilização de práticas de leitura associadas ao letramento literário. As questões de pesquisa são: 1. Que indícios de letramento literário emergem das práticas de leitura desenvolvidas pelos alunos durante a intervenção pedagógica? 2. De que modo as estratégias de mediação da intervenção pedagógica contribuem para a mobilização de práticas associadas ao letramento literário?

O trabalho foi dividido da seguinte maneira: a seção 2 traz algumas considerações sobre o ensino de leitura literária na escola, considerando o recorte do século XIX aos dias atuais. Não se trata de traçar uma linha do tempo detalhada sobre essa relação, mas de realçar alguns acontecimentos durante o percurso, os quais ampliam a compreensão da escola enquanto local por excelência do ensino sistematizado da leitura literária. Desse modo, a seção apresenta os principais aspectos da mediação da leitura literária na escola como também traz uma explicitação do paradigma do letramento literário ao qual está condicionada esta pesquisa. Para concluir a seção, é apresentada a sequência básica, proposta que visa contribuir com a efetivação do letramento literário. O referencial que embasa a discussão está pautado nos estudos de Teresa Colomer (2007), Regina Zilberma (2012) e Rildo Cosson (2022, 2023, 2024)

A seção 3 aborda sobre o gênero desenvolvido na sequência básica: o conto de terror. Nesse sentido, o primeiro tópico trata especificamente do conto, buscando uma definição do gênero com base em Nádia Batella Gotlibe (2025). O segundo tópico delimita o conto como um gênero do fantástico, de acordo com a teoria de Tzvetan Todorov (2010). Em seguida, no terceiro tópico, é apresentada a autora do livro *Sete osssos e uma maldição*, Rosa Amanda Strauzs e no quarto tópico é apresentada a análise dos contos “Crianças à venda. Tratar aqui” e “Dentes tão brancos”, à luz dos estudos todorovianos.

A seção 4 apresenta a metodologia da pesquisa. Desse modo, a seção esclarece sobre a natureza qualitativa do estudo e detalha no tópico 4.1 o tipo de pesquisa - pesquisa-ação. O tópico 4.2 mostra o ambiente de pesquisa. Já o tópico 4.3 apresenta os procedimentos e etapas

realizados da pesquisas. O tópico 4.4 relata os instrumentos utilizados no estudo e por fim, o tópico 4.5 mostra o cronograma da pesquisa.

A seção 5 apresenta a análise dos dados produzidos nos instrumentos de coleta de dados – questionários - e dos dados produzidos em campo através de rodas de conversas, produções dos participantes e diário de campo.

A seção 6 apresenta as considerações finais do estudo, com retomada para a questão de pesquisa e objetivos, assim como destaque para os resultados alcançados.

Assim, a estrutura desta dissertação foi organizada de modo a contemplar os aspectos teóricos, metodológicos e analíticos que sustentam a investigação. A partir desse percurso, busca-se compreender as contribuições da leitura de contos de terror para a formação do leitor literário, bem como refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento do letramento literário no ambiente escolar.

2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO: A ESCOLA COMO LOCAL PRIVILEGIADO

Este capítulo discute os pressupostos e conceitos relacionados às práticas de letramento literário, com ênfase em sua realização no contexto escolar. Nesse sentido, interessa compreender o que se entende por letramento literário e por que tais práticas se manifestam de forma mais consistente na escola.

O capítulo está organizado em três tópicos. No primeiro, apresenta-se um percurso histórico da leitura literária na escola, com base em Regina Zilberman (2012) e Teresa Colomer (2007). No segundo, discutem-se aspectos da mediação da leitura literária, a partir de Colomer (2007). Por fim, no terceiro tópico, aborda-se o letramento literário e a sequência básica, com base em Cosson (2022, 2023, 2024). Ao final, apresenta-se um quadro-síntese com os principais conceitos mobilizados na pesquisa.

2.1 Um olhar sobre a relação entre escola e leitura literária

Tomando como referência os estudos de Teresa Colomer, em sua obra *Andar entre livros,* faremos algumas considerações sobre a leitura de textos literários na escola ao longo do tempo.

Segundo Colomer (2007), ao analisar a trajetória da leitura literária na escola, observa-se, por exemplo, que na literatura do século XIX evidencia-se a importância dada às leituras literárias na escola, pois, já se podia verificar a existência de livros para cada etapa escolar, nos quais estavam reunidos relatos edificantes, histórias humorísticas ou pequenas peripécias emocionantes, as novelas escolares no primário que eram textos lidos em classe. Ainda nesse século, esse modelo é substituído pelo estudo da história da literatura. Assim, e isso não faz tanto tempo, a leitura literária na escola se constituía de obras escolares e antologias de textos e autores conhecidos, utilizadas como “belas páginas” para moldar o gosto e imitar. Esse modelo não deixou memórias consistentes, entretanto, o discurso que já tem mais de um século é favorável ao acesso à biblioteca, isso porque não havia bibliotecas de livre acesso para os estudantes.

A implantação de bibliotecas constituiu um importante momento, pois ocasionou o acesso dos estudantes às obras integrais. Nas décadas de 1920 e 1930 começaram a surgir modelos de bibliotecas públicas, importados dos Estados Unidos, onde elas já eram comuns, ao mesmo tempo em que se ampliava o mercado editorial.

É nesse contexto que, a partir das décadas de 1950 e 1960, já se podia registrar um cenário com acesso à biblioteca nas escolas, bibliotecas públicas e a leitura de obras completas. Buscava-se um modelo de biblioteca ideal, com leitura de qualidade e que agradasse aos estudantes.

Conforme analisa Colomer (2007), a literatura começava a perder sua centralidade na educação em razão de uma série de transformações sociais e educacionais. Dentre as quais destacam-se: o fracasso leitor no sistema educativo obrigatório (o modelo de ensino aplicado para uma minoria, tornou-se totalmente ineficaz para uma educação de massas); a palavra escrita adquiria cada vez mais relevância dentro desse contexto e, proporcional a isso, a importância de formar cidadãos competentes para as habilidades de ler e escrever. Os meios de comunicação, marcando uma presença constante na vida das pessoas, foram essenciais para impactar o ensino da literatura, já que, até então, só a escola tinha o poder e o privilégio de oferecer literatura para crianças e adolescentes. Além disso, o discurso tecnológico e científico emergiu com muita relevância; houve a ruptura do consenso social sobre a importância de outros usos linguísticos e não só de literatura assim como modificações na maneira das obras literárias circularem na sociedade.

A escola, adequando-se às novas exigências, e o uso didático dos livros, ocorria assim, o fim da hegemonia literária no ensino da linguística e início de novas práticas de leitura, que consistiam no seu uso social. Concomitante a isso, houve a ampliação da concepção do *corpus* literário, que passou a abrigar as mais diversas obras, desde as não canônicas nacionais, às de literatura infantojuvenil. Para tanto, diversificaram-se também os materiais escolares.

No contexto brasileiro, Regina Zilberman (2012), afirma que existe uma crise de leitura desde os anos 1970, época em que o país passava por intenso desenvolvimento urbano, acelerada industrialização e ampliação da escolarização obrigatória — fatores que fizeram emergir uma demanda por literatura, mas que não se refletiram no aumento do número de leitores.

É importante destacar que a distância entre o que se pretendia alcançar e o que de fato foi alcançado, impactou o modelo de ensino cultural e linguístico oferecido pela escola e, um novo modelo surgiu, trazendo em si, um problema que afetaria a formação do leitor literário, a falta de objetivos claros quanto ao ensino da literatura.

A partir da segunda metade do século XX, o cenário passou a ser marcado por profundas transformações, impulsionadas pelos avanços da psicolinguística, da teoria literária e da didática.

Segundo Colomer (2007), a partir da segunda metade do século XX, o cenário passou a ser marcado por profundas transformações, impulsionadas pelos avanços da psicolinguística, da teoria literária e da didática. A psicolinguística, em particular, contribuiu com novas concepções de aprendizagem e leitura, atribuindo à literatura um papel relevante na investigação do desenvolvimento da linguagem e dos processos psicológicos envolvidos na aquisição do conhecimento, entre eles a noção de narração na criança. Nesse contexto, Colomer recorre às contribuições de Vigotsky, para quem o jogo simbólico e a linguagem ocupam lugar central na construção de modelos mentais que possibilitam a compreensão da realidade.

Colomer (2007) identifica dois movimentos distintos no campo das teorias literárias. O primeiro está relacionado ao uso específico da comunicação e é representado pelas teorias da pragmática. Essas teorias definem o texto literário com base em fatores externos, considerando, por exemplo, o contexto histórico, social e institucional em que o texto circula. Nessa perspectiva, o *corpus* literário é visto como relativo, pois varia de acordo com a época e o ambiente em que está inserido. Além disso, elementos como o suporte e os aspectos paratextuais também podem influenciar essa definição. Um ponto de destaque nesse movimento é o papel da escola, que passa a ter a função de legitimar o que é ou não considerado literatura, dado que, nas teorias pragmáticas, as práticas sociais de leitura assumem grande importância.

O segundo movimento corresponde às teorias da recepção, que se baseiam em critérios internos. Nelas, o foco recai sobre os efeitos provocados pela leitura e o leitor torna-se o principal objeto de estudo. Essas teorias valorizam o papel ativo e cooperativo do leitor na construção de sentido, ressaltando sua participação na interpretação do texto. A abordagem da recepção também influencia a análise dos livros infantis e o modo como a leitura é conduzida no ambiente escolar.

Conforme apresentado por Colomer (2007), uma contribuição significativa desse campo teórico é a concepção da literatura como um "gênero segundo", ou seja, como uma forma de discurso que se aproxima da realidade cotidiana do leitor. Essa aproximação favorece a construção de uma relação mais íntima entre o leitor e o texto literário, permitindo que ele reconheça elementos do seu próprio mundo na obra e, a partir disso, possa reinterpretá-los sob uma nova luz.

Na perspectiva de Colomer (2007), diante dessas transformações teóricas e sociais, a escola passa a ser convocada a repensar o que ensinar e como ensinar literatura. Abandona-se, gradualmente, o modelo enciclopédico, baseado na memorização de informações, em favor do desenvolvimento da competência literária dos alunos. Essa nova proposta prioriza a leitura e a

formação de instrumentos interpretativos, exigindo práticas pedagógicas que promovam a aquisição de estratégias e habilidades de leitura mais complexas. A aprendizagem da literatura, nesse novo paradigma, se realiza fundamentalmente por meio do contato efetivo com as obras.

E no atual momento, qual tem sido o objetivo da leitura literária na escola? Para Colomer (2007), a escola objetiva formar cidadãos na cultura escrita e novos conceitos foram se ampliando, por exemplo, dizer que o indivíduo é leitor, não é suficiente para defini-lo como leitor competente, que é o que se busca com as práticas de letramento.

Há que se buscar definir o que é ser um leitor competente. Segundo Colomer (2007, p. 31-32) "o leitor competente se havia definido a partir de diferentes perspectivas como aquele que 'sabe construir um sentido' nas obras lidas" e completa que para se atingir tal intento "deve desenvolver uma *competência específica* e possuir alguns *conhecimentos determinados*". Sobre o papel da escola na formação do leitor literário, nos diz o seguinte: "a formação do leitor literário como justificação da tarefa educativa se integra na maioria das reflexões e dos programas curriculares surgidos recentemente".

De fato, podemos comprovar sua afirmação, apresentando aqui, por exemplo, o que diz a BNCC, na sua competência específica 9:

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

Desse modo, está claro que à literatura é atribuida grande importância, e seu lugar na escola deve ser garantido.

Nesse cenário, cabe à escola o papel fundamental de formar o leitor, assumindo a responsabilidade de promover o contato sistemático e significativo com os textos literários, favorecendo o desenvolvimento da competência leitora e o letramento literário[1]. Zilberman (2012, p. 20) afirma: "é ainda em consequência do papel exercido na educação que o livro se mostra primeiramente válido; desprovido desse álibi, degrada-se". Entende-se aqui o termo *educação*, presente na citação, como referência à educação formal, isto é, à educação escolar, o que evidencia o papel legitimador da escola frente à leitura literária.

[1] O termo letramento literário não aparece no livro da autora (*A leitura e o ensino da literatura*), visto que, à época da primeira edição, a expressão não era utilizada.

Desse modo, a escola deve exercer o papel de mediadora da leitura literária, mas antes é necessário que entenda que mediação não se resume apenas na oferta do livro e na verificação formal e mecânica de que foi lido.

2.2 Os principais aspectos da mediação da leitura literária na escola

Com frequência, as tentativas de convencimento se apoiam na obrigatoriedade: se não houver uma atitude compulsória por parte dos professores e/ou mediadores, poucos alunos escolherão um livro na biblioteca da escola por vontade própria.

O objetivo primeiro das práticas de letramento literário é formar o leitor literário, o que pressupõe, inequivocamente, o estímulo à leitura. É necessário convencer o aluno a ler, não por imposição, mas por construção de sentido e envolvimento.

Todavia, o encontro dos alunos com os livros nem sempre tem sido frutífero, o que evidencia a urgência de práticas mais eficazes de mediação.

De acordo com Colomer (2007), o objetivo da escola de formar o leitor não tem se efetivado — fato esse que também ocorre no Brasil, ratificado por campanhas de incentivo à leitura, como a do Banco Itaú; pelos dados apresentados pelo Instituto Pró-Livro (IPL); pelas pesquisas bibliográficas que abordam o tema; pelas dissertações do PROFLETRAS; e por uma vasta bibliografia de renomados autores brasileiros.

Mas por que, afinal, os alunos não gostam de ler? Há alguns anos, poder-se-ia pressupor como razão, a falta de acesso às obras. Mas, atualmente, há muito incentivo para que os livros cheguem às mãos dos alunos, resultado da modernização educacional que ocorreu dentro do contexto da globalização.

Colomer (2007, p. 102 - 103), levanta algumas hipóteses para o fracasso leitor: o desafio da alfabetização em massa, a falta de clareza para a sociedade sobre a utilidade prática do letramento literário e até as próprias condições impostas pelo funcionamento da sociedade, as quais são desfavoráveis à concentração e à solidão.

Outra razão apontada pela autora relaciona-se com os mecanismos de defesa criados pelos alunos para proteger sua autoestima, pois, para eles, é mais fácil se opor à leitura do que expor a fragilidade de seu conhecimento.

Além do mais, preocupou-se em facilitar o acesso ao livro, entretanto, não se pensou em novas fórmulas para apresentá-los às novas crianças — o que converge para as novas práticas de letramento literário.

Ainda em Colomer (2007), a mediação do adulto entre o aluno e o livro está intimamente ligada a algumas ideias subjacentes ao tema da animação para a leitura, tais como: a necessidade da leitura literária na escola, a aprendizagem social e afetiva, o esforço de ler, a confusão social, a importância do *corpus* e as defesas criadas. Veremos a seguir cada uma dessas ideias.

Para a autora, esse trabalho de convencimento parte, primeiramente, da crença na necessidade da leitura em âmbito escolar. A leitura de histórias para as crianças produz aprendizados tais como o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de conceitos mais abstratos, o conhecimento de como funciona a linguagem escrita, a motivação para querer ler, o "pensar só com palavras", um modelo mental do mundo mais rico e vocabulário para falar dele. Por isso, é importante o contato com os livros — o que pressupõe, além da aquisição de livros, uma formação leitora de professores e mediadores.

Em relação à aprendizagem social e afetiva, o fundamento mais importante é o de que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores. Colomer (2007, p. 107 – 108) explica, com base na pesquisa de Aidan Chambers sobre leitura compartilhada, que essa prática tem o intuito de sanar a falta de participação sociofamiliar, além de compensar um *corpus* reduzido e a prática contraproducente de deixar a interpretação apenas nas mãos do professor.

São mencionados três modos de compartilhar: compartilhar o entusiasmo, compartilhar a construção de significados e compartilhar as conexões que os livros estabelecem entre si. Esses modos de compartilhar referem-se à leitura de obras integrais, sendo a leitura compartilhada com os demais membros da comunidade. Essa prática deixa lembranças nos leitores adultos — daí a grande importância de projetos sociais de leitura, porque eles promovem a criação de referências compartilhadas, o que é decisivo na motivação para a leitura.

Sobre o esforço de ler, é notório que a leitura é uma atividade, por vezes, trabalhosa — então não é de se admirar que os estudantes tentem evitá-la. Por isso, nas últimas décadas, tratou-se de motivar os alunos, convencendo-os de quão prazeroso é o ato de ler. As consequências disso são: menos esforço ao ler, menos leitura canônica, menos orientação e mais imediatismo, diversificação, criatividade espontânea. Isso não parece muito propício às boas práticas de letramento literário e, possivelmente, não contribui com a formação do leitor literário — a menos que se pretenda, tão somente, ter a certeza de que os alunos estão lendo, sem importar o quê, nem o como ou o para quê.

Essa atividade de animação para a leitura, sem acompanhar o aluno no decorrer do processo, não é capaz de criar referências, porque serão leituras que, por exigirem menos

esforço, tendem a ser mais superficiais e não geram compartilhamento. Já o *corpus* abrangente, selecionado pelo próprio aluno, pode se constituir numa grande "salada" dentro da escola.

O que os alunos precisam, de acordo com Colomer (2007), é de tempo, na aula, para leitura individual; de rotinas cotidianas; de um adulto que os ajude a desfrutar também de uma leitura lenta; de projetos que deem sentido às leituras escolares; e de boas apresentações dos livros, para que eles não tenham medo de aventurar-se em uma leitura. É preciso seduzir o leitor para que enfrente o esforço de ler. Porém, essa motivação não está dissociada dos discursos presentes na sociedade, aos quais são atribuídos valores e crenças, tomados como premissa, que influenciam nos resultados alcançados em sala de aula.

É o que a autora denomina de "confusão social", que é uma grande mistura de critérios e concepções a respeito da leitura, originados da preocupação com o desinteresse por ela.

Para Colomer (2007, p. 111 – 112), os discursos precisam estar claros, no sentido de reduzir a confusão e, consequentemente, favorecer a formação leitora.

Essa questão é mais abstrata, embora impacte de forma concreta no ensino, parece menos tangível com o que de fato os professores realizam em sala, porém, é fundamental que professores ou mediadores tenham propriedade, ou pelo menos não desconheçam esses discursos. E quais seriam os conceitos e concepções que se evidenciam nos discursos? De acordo a autora, a confusão emerge a partir do momento em que a leitura e escrita se veem ameaçadas como sistema de comunicação social. Isso teria gerado uma "preocupação excessiva e utópica pelas causas e efeitos de sua desafeição". Fato que se comprova pelas campanhas dos governos de incentivo à leitura. Uma vez que se tenha isso muito claro, é hora de pensar no *corpus,* porque ele assume papel central nesse processo, uma vez que a seleção das obras influencia diretamente a formação do leitor.

A seleção das obras é muito importante no trabalho de estímulo à leitura, porque, além do que já foi falado sobre compartilhar leituras ou fazer boas apresentações dos livros, eles precisam ter qualidade, caso contrário não conseguirão cativar o leitor. Nesse processo de seleção há muitas variáveis a se considerar, por exemplo, é necessário que a escolha dos livros agrade aos alunos, afinal, é contraproducente oferecer-lhes leitura que os alunos não querem ler, mas também não se pode basear unicamente na recepção, já que isso empobreceria o seu repertório. O professor deve sim, estar atento ao gosto dos alunos, mas deve reconhecer também o que eles precisam ler. A escolha do *corpus* passa pelo professor, por isso, é fundamental que ele tenha um grande repertório de leitura.

Isso não significa, porém, que a seleção de um bom *corpus* garanta a formação leitora, já que os alunos, principalmente na fase da adolescência, manifestam grande desinteresse pela leitura, e tendem a criar algumas defesas para se desvencilhar dela. Colomer (2007), assinala algumas dessas defesas.

Os alunos consideram o ato de ler como uma atividade para crianças pequenas. Em outros casos, percebe-se a recusa por parte dos meninos, porque julgam essa, uma atividade de meninas. Há ainda a noção da literatura como disciplina escolar, portanto, uma atividade "chata" que se faz por obrigação. Para finalizar, presume-se em alguns casos, que a aversão à leitura está associada ao baixo desempenho escolar de alguns alunos, que preferem ser qualificados como desinteressados, do que exporem suas deficiências de aprendizagem.

Para superar a resistência dos alunos, a autora aponta caminhos. Ela acredita que ações como, a realização de projetos de leitura, o acesso ao livro, de modo que o aluno seja seu dono, o estímulo a ativação de suas lembranças leitoras, assim como a viabilização de oportunidades para ouvir os adolescentes.

Anteriormente foram abordados alguns pontos importantes sobre a motivação para a leitura. Trataremos agora do planejamento escolar da leitura literária.

Um ambiente de letramento literário não se faz sem a presença de livros. Essa é uma premissa básica e, portanto, as instituições de ensino devem encher os ambientes escolares com livros, de modo que todos tenham acesso a eles. Segundo a autora, em um ambiente ativo de alfabetização, a literatura não tarda a encaixar-se de diferentes formas. É claro que, encher os ambientes com grande diversidade e quantidade de livros, não implica necessariamente, em resultados efetivos, é necessário, sobretudo, que se tornem as formas de organização desses ambientes favoráveis às aprendizagens linguísticas e, como já foi mencionado, a melhor forma de fazê lo é através dos projetos prolongados.

Os projetos escolares viabilizam uma melhor performance para o ensino da literatura. O diálogo com as aprendizagens de outras áreas e a clareza quanto aos parâmetros explícitos e os objetivos garantem superar a artificialidade, além de dar sentido à leitura, o que faz emergir diversas vantagens práticas como, integrar os momentos de uso com a exercitação, inter-relacionar as atividades de leitura e escrita, tornar global os exercícios sobre as operações de leitura para facilitar a compreensão do texto e finalmente, o trabalho com projetos favorece a assimilação das aprendizagens realizadas.

Para Colomer (2007, p. 123) "a escola deve combinar objetivos, eixos de programação, *corpus* de leituras e tipos de atividades". Ela propõe um modo de articulação de livros na escola

que envolve quatro modos de organizar as atividades: “ler sozinho”, “ler com os outros”, “ler, expandir e conectar” e “ler com especialistas”. Esses momentos são a base do letramento literário, o qual esta pesquisa preconiza. As ideias por ela apresentadas estão relacionadas com a sequência básica de Rildo Cosson. Vejamos cada um desses momentos.

Sobre a leitura individual, a autora argumenta que a leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras. É imprescindível para que o próprio texto ensine a ler. Ela ressalta o quanto é importante a presença de uma biblioteca para esse tipo específico de leitura e salienta que as melhores lembranças leitoras das pessoas se concentram nessa experiência. Ressaltando que, o critério de seleção dos livros que serão dispostos é de suma importância. Em suas palavras “o que deveriam ler as crianças?”. Há de se pensar para a escolha das obras a qualidade e os valores morais, a opinião do leitor e o itinerário da aprendizagem. Assim sendo, abrir espaços para leitura individual é abrir o caminho para a formação leitora, já que, como assinala Cosson (2022), a leitura constitui inicialmente uma experiência individual. De fato, a leitura solitária parece condição para fazer surgir o apreço pela leitura, mas não é o suficiente. Se não houver uma oportunidade de compartilhamento, de criação de referências coletivas e construção de sentidos, o *ler sozinho* não será capaz de desenvolver habilidades e capacidades inerentes ao leitor competente, nem tampouco, o gosto pela leitura.

Para ir além nesse processo, é preciso socializar as leituras realizadas, porque, como afirma Cosson (2022, p. 27), “Ler é um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário”, e, portanto, o segundo passo para o trabalho com formação de leitores literários é *ler com os outros.*

A leitura compartilhada parte da leitura individual, ou seja, da recepção individual até a recepção coletiva. Nesse ínterim, os leitores constroem sentidos da sua leitura porque podem pegar do outro, outras formas de entender o texto, outras passagens que passaram despercebidas. Essas informações se completam com suas próprias, promovendo uma interpretação muito mais rica do que a que ele estabeleceu na recepção individual, porque agora, ele tem parâmetros para avaliar a leitura, o que inegavelmente contribui para a formação do gosto. Esses parâmetros são comparativos, desse modo, deve-se oferecer muitas obras para que os jovens leitores consigam comparar determinada leitura com outras que já fizeram. Além da comparação da leitura de muitas obras, o compartilhar deve estabelecer a comparação de opiniões distintas.

A escola é um espaço privilegiado para a leitura compartilhada e não pode abster-se de seu papel de mediadora, sob pena de contribuir com o fracasso leitor, o qual já foi assinalado.

Levando-se em consideração que a escola cumpriu de forma adequada as etapas de *ler sozinho* e *ler com os outros* é hora de fazer algo com a leitura, é hora de expandir e conectar ou seja expandir as aprendizagens e conectá-las.

Na literatura, convergem vários tipos de conhecimentos. Para ilustrar, podemos citar *O cortiço,* de Aluísio Azevedo. Veja-se quanto conhecimento de cunho social, a obra proporciona ao leitor. Outro exemplo é *O chamado selvagem,* de Jack London. A obra traz conhecimentos, por exemplo, de Filosofia, Psicologia, Histórico, Ciências Naturais e Ecologia. Os conhecimentos apreendidos na literatura se conectam. O trabalho da escola deverá ser o de inter-relacionar as atividades, de modo que, o aprendizado se torne mais significativo.

Os livros escolhidos para a leitura dos alunos devem estar relacionados com outras atividades propostas para os alunos, por exemplo, ao se trabalhar com o gênero conto em sala de aula, é interessante a inserção de uma obra de contos. Ao relacionar atividades que se conectam, o conhecimento torna-se mais sólido e o aluno tem um modelo a seguir quando lhe for solicitado que escreva um conto. A oportunidade de escrever é fundamental para que os estudantes possam desenvolver essa habilidade. Geralmente a escola prioriza a leitura, esquecendo-se da escrita. Negligenciar a escrita é podar as inúmeras possibilidades de aprendizagem, afinal, como afirma Colomer (2007, p. 162), “se ler literatura serve para aprender a ler em geral, escrever literatura também serve para dominar a expressão do discurso escrito”.

O trabalho com o planejamento da leitura literária na escola envolve um quarto aspecto, denominado pela autora de *ler com especialistas,* cujo maior objetivo é aumentar a capacidade de interpretação das obras, o que, para Colomer (2007, p. 179, “refere-se à melhoria dos processos de ‘alto nível’, segundo a hierarquia estabelecida pelas teorias cognitivas”.

Recapitulando o que foi visto anteriormente sobre *ler, expandir e conectar,* a literatura abriga um vasto conhecimento, dessa forma, o trabalho aqui referido sobre uma interpretação das obras em “alto nível” requer o acordo escolar sobre o leque de saberes que devem ser ensinados. Resolvida essa questão, a leitura guiada passa a ser a prática que objetiva apontar caminhos para a interpretação de obras mais complexas. De acordo com Colomer (2007, p. 180), “A leitura guiada de textos é a prática que melhor se ajusta à imagem que a escola tem de si mesma como lugar de formação e tem sido a atividade educativa por antonomásia ao longo da história do ensino literário”.

Para a autora, obras mais fáceis de serem interpretadas ou que não são muito provocativas, dispensariam uma intervenção mais cuidadosa da escola, no entanto, o seu papel é o oposto disso. A escola deve explorar as capacidades de seus alunos, o que se faz com a oferta de leituras desafiadoras. A escola, é claro, entende qual o seu lugar nesse processo e tem feito da leitura guiada uma importante ferramenta para levar os alunos a interpretações mais elaboradas de suas leituras.

Entretanto, há alguns enganos sobre a leitura guiada praticada ao longo dos anos e que ainda hoje é comum. Confunde-se leitura guiada com leitura substituída, ou seja, o professor oferece a sua própria interpretação da obra, eliminando o trabalho cognitivo dos alunos, ou seja, o que na maioria das vezes se praticou – e se pratica - na escola, é uma leitura guiada entre aspas.

Na leitura efetivamente guiada, vê-se, a presença de um trabalho que se baseia na interpretação subjetiva da obra, na construção dos sentidos a partir de debates e na inter-relação das atividades de leitura e escrita, um método ainda difícil de interiorizar, mas é o método a ser seguido. Desse modo, conforme Colomer (2007, p. 183), "o guia deve servir para mostrar o modo de vencer as dificuldades de sentido da obra"; assim, seu trabalho primordial será "oferecer informação imprescindível para entender determinados aspectos obscuros" e, sobretudo, provocar "interrogações inadvertidas ou que estimulem novas interpretações mais complexas". A autora finaliza afirmando que "É esse, propriamente, o campo de trabalho da escola obrigatória".

Em termos práticos, deve-se partir da experiência leitora dos alunos. Levar em consideração suas experiências facilitará ao professor definir as melhores estratégias, assim como inserir novas leituras que os desafiem na medida certa, tornando o trabalho muito mais produtivo. Além do mais, é importante para os alunos que possam compartilhar suas experiências com seus professores, sem serem julgados ou menosprezados porque têm uma experiência de leitura diferente da experiência do docente. Isso trará confiança para enfrentar os desafios que se seguem.

Na sequência, o professor define o que de fato os alunos precisam aprender e qual aprendizagem ele almeja alcançar com a leitura de livros.

Dentre as atividades didáticas da leitura guiada que devem ser inseridas nesse contexto, destacam-se tarefas que explorem o sentido global da obra; tarefas do tipo abertas, que suscitem reflexão; tarefas eletivas, de modo que haja oportunidade para que o aluno escolha atividades

que melhor condiz com suas aptidões ou preferências; tarefas ajustadas a uma obra concreta e tarefas cooperativas.

As práticas de mediação discutidas até aqui encontram fundamento teórico no conceito de letramento literário, que orienta esta pesquisa e será aprofundado a seguir.

2.3 Letramento literário

O termo letramento entra no contexto do ensino brasileiro quando o país avança no processo de alfabetização, mas constata que boa parte da população alfabetizada não se insere nas práticas sociais que envolvem as habilidades de ler e escrever, ou seja, apenas decodificava o código escrito. Desde então, alfabetizar não bastava, era preciso alfabetizar letrando. A palavra letramento passou então a ser largamente utilizada em cursos de formação docente, ramificando-se a seguir para as mais variadas formas de linguagem, inclusive a linguagem literária.

Segundo Cosson (2024), o letramento literário corresponde ao processo de apropriação da literatura como uma construção de sentidos. Para o autor, a delimitação desse conceito é importante para evitar sua confusão com o ensino de literatura ou com a educação literária.

Desse modo, entende o letramento literário como processo porque ocorre de forma contínua e nem mesmo começa ou termina na escola. Apropriar-se da literatura não significa, contudo, apenas conhecer o texto literário, reconhecendo nele os elementos que o caracterizam como literário, mas também compreendê-lo como linguagem que possibilita a construção de sentidos.

Mas como se dá essa construção de sentidos? No diálogo do leitor com o texto literário — relação profundamente pessoal e individual. É a partir da linguagem que o indivíduo traz e daquela da qual se apropria na leitura, que ele consegue refletir sobre o texto, criticá-lo e falar sobre ele.

Pensando numa definição de literatura no paradigma do letramento literário, é necessário considerar três dimensões: *repertório*, *modo de escrever* e *modo de ler*.

Inicialmente podemos dizer que a literatura, é um *repertório* de textos. Esses textos podem ser os mais variados, desde os clássicos, canônicos e demais textos ressignificados, ou seja, o repertório abrange uma grande variedade, que vai dos impressos aos não impressos, como vídeos, filmes ou até apresentações. Desse modo, o que é literário, passa a ter uma grande extensão, porém, para que determinada obra seja tomada como literatura, ela está condicionada às dimensões *do modo de escrever* e do *modo de ler* o texto.

Na dimensão do *modo de escrever,* o estatuto de literário passa pelo processo de produção, incluindo o emprego dos recursos linguísticos e estilísticos, mas, o autor alerta que não é a presença desses elementos que tornam a obra literária, mas é a obra literária que tornam esses elementos literários, visto que, eles não são literários em si mesmos, mas na condição de compor a obra literária e, desse modo, diz que a literatura é linguagem e, mais especificamente, linguagem literária. É a linguagem literária, toda a materialidade, que compõe a literatura.

A dimensão do *modo de ler*, refere-se à mobilização de estratégias mentais de interpretação. Para o autor, "é o *modo de ler* que institui a obra literária". Sem o leitor, sem sua compreensão e sem o encontro pessoal com a obra, não há obra literária.

Considerando essas três dimensões - *repertório, modos de ler* e *modo de escrever* – Cosson (2024, p. 177), estabelece a seguinte definição para literatura: "é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo em que vivemos". Essa definição de literatura como linguagem literária é reafirmada por diversas vezes nos estudos de Cosson e se constitui como importante conceito para a compreensão das práticas de letramento literário.

O empreendimento em promover o encontro entre leitor e literatura está no valor da literatura e esse valor está na experiência que autores e leitores vivenciam ao "manusear a linguagem literária". Para enfatizar o que é a experiência da literatura, Cosson (2024), cita os estudos da teoria transacional, de Rosenblatt, que entende a leitura como uma transação entre leitor e texto. O texto somente é texto porque pressupõe a existência do leitor, ou seria apenas papel e tinta, assim como também o leitor, que somente é leitor quando ler. É nesse encontro do leitor com a obra - encontro pessoal e intransferível - que reside o valor da literatura.

O objetivo do ensino de literatura dentro do paradigma do letramento literário é desenvolver a competência literária. O autor defende que "desenvolver" deve ser entendido como ampliar e aprimorar, visto que, o indivíduo já traz alguma competência literária, cabendo à escola, ampliar e aprimorar.

Dentre os estudos apresentados por Cosson sobre a competência literária, destacamos a concepção atribuída a Irene Pieper, por compreender a competência literária como relacionada ao domínio das regras da comunicação literária. Conforme sintetiza Cosson, essa perspectiva aproxima-se do letramento literário ao contemplar aspectos como a interpretação, a compreensão da linguagem metafórica e simbólica, a construção de sentidos e a capacidade de falar e escrever sobre os textos literários. Tais elementos dialogam diretamente com os objetivos do letramento literário assumidos nesta pesquisa.

Entretanto, é necessário ter muito cuidado ao tentar mensurar se houve desenvolvimento da competência literária. Cosson (2024) chama a atenção para o fato de que a competência literária que se almeja em determinada escola não é igual para outra. É preciso que cada escola, cada professor pense em um projeto que seja adequado para aqueles alunos específicos, com definição clara do *corpus*, dos objetivos e dos conteúdos.

A questão dos conteúdos parece sempre problemática quando se pensa no que se ensina quando se ensina literatura ou no que se lê quando lemos literatura. A primeira coisa que se precisa ter em mente é que não se trata de conteúdos que devam ser memorizados, mas que o conteúdo, no paradigma do letramento literário, é "a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias" (Cosson, 2024, p. 183). Ainda em Cosson (2024, p. 183), perpassam esse repertório três importantes instâncias, que são os objetos da leitura — o texto, o intertexto e o contexto. É dessas instâncias que emergem os modos de leitura, os quais serão detalhados a seguir.

O conceito de leitura aqui empregado parte da premissa de Bakhtin, sobre a dialogicidade dos textos. A leitura de um texto é sempre um diálogo. Diálogo com outros textos, com o autor, com as próprias experiências do leitor. A relação que se estabelece entre esses elementos – leitor, autor, texto, contexto – Cosson (2024) denomina de elementos da leitura.

No circuito da leitura, entram ainda, como mediadores desses elementos, os objetos da leitura: texto, contexto e intertexto, ou seja, a leitura de um texto, também é a leitura do contexto e do intertexto. Vejamos cada um desses objetos.

A noção de texto que abordamos aqui não pretende definir todo e qualquer texto, como o faríamos se estivéssemos tratando sob a perspectiva da linguística textual, mas trata-se de entender o que é o texto literário (o que já é suficientemente complexo). Nesse sentido, considerando texto literário, tanto o impresso como outras formas híbridas, o que de fato o constitui como parte do discurso literário é a experiência literária e pessoal do leitor com o texto. Sobre a experiência literária, Cosson afirma.

> O que distingue a experiência literária de outras leituras é o modo como o leitor processa o texto. Considerando a leitura como um contínuo, tem-se em um dos polos a leitura eferente e, em outro, a leitura estética. Na leitura eferente, o leitor se preocupa com o que está fora do texto ou para aquilo do qual o texto é veículo. Na leitura estética, o leitor se volta para o texto em si mesmo e o que acontece durante o processo de construção de sentido. É esse modo de ler – aleitura estética – que garante a experiência literária (Cosson, 2024, p. 54).

Para o autor, não importa muito que se diga se um texto é literário, se ao lê-lo, o leitor não teve uma experiência estética. Logo, o adjetivo “literário” não cabe àquele texto, pelo menos não para aquele leitor. Isso decorre, como consta na citação, do *modo de ler*. É desse modo de ler, que não é igual para todos, que se produz, como afirma Cosson (2024), a literariedade. Para o autor, são três os componentes da literariedade, variações estilísticas, desfamiliarização e modificação ou transformação de um conceito ou sentimento convencional. Para bem resumir, os dois pólos, leitor e literariedade, são essenciais para se conceber o texto literário.

No conjunto dos objetos da leitura literária, Cosson (2024), define o contexto como uma noção fundamental para Construção de sentidos, afastando-se da compreensão restrita ao momento histórico de produção da obra. Ao recorrer a noção de protótipo, o autor entende o contexto como uma categoria flexível e dinâmica, composta por elementos que podem assumir maior ou menor centralidade conforme a situação de leitura. Essa perspectiva permite considerar não apenas aspectos históricos e culturais, mas também as práticas sociais, institucionais e escolares que atravessam a experiência do leitor, reforçando o caráter situado na leitura literária no âmbito do letramento literário.

Sobre o intertexto, terceiro objetivo da leitura, Cosson (2024), o define como a presença de um texto em outro texto. O autor defende que não se trata simplesmente de reconhecer o intertexto como a referência ao texto ausente, mas como esse texto ausente (ou textos ausentes) constituíram a trama da leitura do novo texto, e como se relaciona com o autor, leitor, texto, contexto.

Ao reconhecer os objetos da leitura - texto, contexto e intertexto - e seus elementos - autor, leitor, texto e contexto, Cosson (2024), apresenta uma rede de relações entre os objetos e elementos, e, é dessas relações que emergem os modos da leitura literária, relacionados da seguinte forma: modos de ler do contexto (contexto-autor, contexto-leitor, contexto-texto e contexto-intertexto); modos de ler do texto (texto-autor, texto-leitor, texto-contexto e texto-intertexto); e modos de ler do intertexto (intertexto-autor, intertexto-leitor, intertexto-texto e intertexto-contexto).

Destacaremos aqui apenas três modos predominantes que emergiram da análise de dados desta pesquisa, a saber contexto-texto, texto-leitor e contexto-leitor.

Com relação ao modo de leitura contexto-leitor, Cosson (2024), salienta que esse diz respeito a uma leitura centrada nos pontos da obra em que convergem com as experiências do leitor.

Esse modo de leitura aparece quando o leitor, porque viveu ou está vivendo a experiência retratada na obra, se reconhece, se identifica nela. Como diz Cosson (2024), o leitor encontra pontos de comunhão, ele enxerga uma confirmação de sua experiência pessoal. Esse modo de ler é muito comum no contexto de crianças ou adultos em processo de aprendizagem, ou ainda na emoção provocada por uma canção que fala do que a pessoa viveu ou está vivendo. Cosson (2024) alerta para o fato de que uma leitura cujos significados estão no leitor, corre-se o risco de tornar o texto reducionista e, não podemos esquecer que, o mais importante continua sendo o texto, portanto, ele diz que uma leitura realmente produtiva nesse modo, não deve se pautar apenas nas convergências, mas sobretudo, nas diferenças da obra com a experiência pessoal do leitor. É nos pontos divergentes que o leitor recria a obra e a explora em suas potencialidades.

O modo de ler contexto-texto refere-se ao que, na obra, já é conhecido pelo leitor em relação à temática, estilo ou gênero, em outras palavras, há uma identificação do leitor com um desses elementos, o qual realiza a leitura como uma confirmação do que já se sabe deles. O risco dessa leitura, de acordo com Cosson (2024, p. 74), é "a limitação de horizonte cultural que pode impor ao leitor" além disso também é possível "a perda de singularidade da obra que passa a ser lida em série pelo que repete de outras obras e não pelo que consegue dizer em si mesma". Entretanto, Cosson (2024, p. 74) afirma que é um modo bastante produtivo quando o leitor se aproveita do contexto conhecido para explorar camadas mais densas da obra.

Ainda em Cosson (2024), o modo de ler do texto-leitor se realiza através da leitura de obras cujos textos costumam agradar, tanto pela pela trama como pelas imagens sensoriais que as palavras provocam. O leitor busca na leitura aquilo que lhe toca emocionalmente. Geralmente é nos romances sentimentais e nos *best-sellers* onde é facilmente identificado esse modo de ler. De acordo com essa abordagem, há pontos muito positivos desse modo de ler, porque ele representa o encontro da obra com o leitor e é uma configuração do mundo. No entanto, pode ser que a leitura não ultrapasse os limites das impressões causadas ao leitor, permanecendo assim os seus sentidos apenas na camada superficial da obra. O autor defende que a leitura deve ser realizada fora da superfície, em camadas mais profundas.

Para finalizar o tópico sobre letramento literário, apresentamos o quadro 1, o qual contempla os principais aspectos a serem operados na análise dos dados.

Quadro 1 - Aspectos do letramento literário operados na análise de dados

LETRAMENTO LITERÁRIO

CONCEPÇÃO DE LITERATURA	A literatura é concebida como um conjunto plural de obras, canônicas ou ressignificadas, que se materializam em diferentes suportes e práticas sociais, sendo o modo de leitura o elemento que institui o literário (COSSON, 2024). ● O modo de leitura define o estatuto literário do texto; ● A literatura é entendida como linguagem; ● Seleção de textos plurais, diversos e significativos.
DIALOGICIDADE	● A leitura literária é uma prática transacional entre leitor e texto; ● Consideração das instâncias texto, intertexto e contexto; ● Leitura responsiva e interpretativa;
COMPETÊNCIA LITERÁRIA	● Desenvolvimento da competência literária como objetivo central; ● Interpretação em múltiplas camadas de sentido; ● Valorização da experiência literária e de seu compartilhamento;
MEDIAÇÃO	● Acompanhamento do professor como mediador; ● Protagonismo do aluno no processo pedagógico;

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Dentre as propostas que visam operacionalizar o letramento literário no contexto escolar, destaca-se a sequência básica, proposta por Rildo Cosson, adotada nesta pesquisa.

2.4 Uma proposta de letramento literário: a sequência básica

Como forma de operacionalizar os pressupostos do letramento literário discutidos anteriormente, esta pesquisa adota a sequência básica proposta por Rildo Cosson, organizada, neste estudo, em 13 encontros.

O texto literário que servirá de suporte para as práticas de letramento é a obra “Sete ossos e uma maldição”, de Rosa Amanda Strausz, especificamente dois contos: “Crianças à venda, tratar aqui” e “Dentes tão brancos”.

A sequência básica é composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na motivação, o professor procura de alguma forma conectar o aluno com a leitura a ser feita. É um passo muito importante e não pode ser ignorado. Após a motivação, é realizada a introdução da obra, momento pelo qual o professor apresenta o autor e o texto a ser lido. Esse é o momento de levantar hipóteses. Logo após, deve ser realizada a leitura, que precisa ser acompanhada, isso pode acontecer, no que o autor chama de intervalos e, por fim a interpretação, momento em que ocorre a construção de sentidos em torno da obra. Cada uma dessas etapas será detalhada no decorrer do tópico.

Para Rildo Cosson, o letramento literário deve ser “ensinado”. À escola cabe empreender-se no esforço contínuo de formar leitores literários.

Vimos que não basta oferecer livros aos alunos - isso é importante, mas por si só não garante a formação leitora. É necessário sistematizar as aulas.

A seguir, apresentamos na Figura 1, o esquema da sequência básica:

Figura 1 - Etapas da sequência básica



Fonte: Elaborada pela própria autora (2025)

De acordo com Cosson (2022), a motivação é a fase inicial do letramento literário e tem um papel muito importante na predisposição dos alunos para a leitura das obras. Para Cosson

(2022, p. 54), “a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais.” Ainda de acordo com o autor, essa fase não deve ser negligenciada ou preparada de improviso, pois é nesse momento que se abre uma porta entre o aluno e o texto, ele precisa estabelecer uma conexão que o leve para dentro do texto, sem que pense muito sobre se quer ou não entrar no texto, porque quando se fala em conexão, pressupõe-se um encontro natural, desse modo, a motivação influencia nas demais etapas. Para preparar uma boa motivação, deve-se construir situações em que os alunos sejam levados a responder determinada questão.

Para Cosson (2022), quanto mais provocativa a questão ou questões, maior será o ímpeto de se posicionarem, favorecendo assim, a aproximação do aluno com a obra. Usualmente a motivação é de ordem temática, porém não é a única forma de realizar esse momento, cabe ao professor variar em outros aspectos da obra. Lembrando também que, a inserção do elemento lúdico, garante maior envolvimento do aluno e consequentemente o professor fica mais próximo de seus objetivos.

A etapa da introdução contém três pontos básicos: a apresentação do autor, apresentação da obra e o contato com a obra física.

Cosson (2022), ressalta que na apresentação do autor, deve-se evitar longas exposições, nas quais se procura abordar muitas características, pois, ao invés de causar interesse, pode afastar o aluno, já que, tais informações são mais importantes para quem precisa se aprofundar no autor, como pesquisadores.

Ainda de acordo com o autor, a apresentação da obra, deve contemplar sua importância e porque ela foi escolhida, mas com o devido cuidado de não fornecer uma síntese, já que isso “elimina o prazer da descoberta”. Atrelado a esse momento está a apresentação física da obra. O professor precisa promover o contato do aluno com a obra física, de modo que o aluno manuseie o livro, estreitando esse contato. Nessa apresentação, o professor deverá introduzir o aluno na leitura, por meio da leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais. É importante fazer antecipações que posteriormente serão comprovadas ou refutadas. Esses elementos são excelentes porque contém apreciações positivas as quais viabilizam o interesse.

Sobre a etapa da leitura, Cosson (2022), destaca que as ações realizadas visam estar junto do aluno durante o percurso da leitura, enfatizando que, dentro de uma *proposta de letramento literário,* isso não significa desenvolver estratégias para vigiar o aluno sobre se ele fez ou não a leitura, mas acompanhar durante o processo, apontando caminhos para o *aprendizado da literatura.* A leitura pode ocorrer em casa, se for leitura de obras inteiras ou na

própria escola, se for leituras menores. Para realizar o acompanhamento da leitura, são utilizados os *intervalos,* momentos fundamentais para que os alunos se apropriem do texto literário e despertem o gosto pela leitura.

A etapa final da sequência é a interpretação aponta dois importantes momentos: momento interior e momento exterior.

De acordo com o autor, no momento interior, ocorre uma experiência individual, que é o encontro da obra com o leitor, e isso passa pela decodificação das palavras que constituem a totalidade escrita da obra, o que deve culminar com a compreensão global do que foi lido, o que prescinde, para o leitor, da intervenção de outra pessoa. Essa leitura, embora solitária, está permeada por outras influências, já que o indivíduo é um ser social, que ao adentrar qualquer leitura, leva consigo, para dentro do texto, sua visão de mundo, seus conhecimentos, seus valores e suas experiências com o ambiente e com as pessoas com quem convive. Em outras palavras é a interpretação de um ser *social*, que interpreta de modo *individual*.

De acordo com Cosson (2022, p. 65) "o momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido de uma determinada comunidade." É nesse momento que o letramento literário ganha mais sentido como prática inerente ao ambiente escolar, distinguindo-se do letramento que se realiza fora de seus muros, isso porque, é na escola que acontece o compartilhamento da interpretação.

Ainda em Cosson (2022), as atividades de interpretação devem Tomar como imprescindível, a externalização da leitura, ou seja, o seu registro. Para organizar atividades que visem a externalização da leitura, os professores precisam condicioná-las a alguns critérios, como idade do aluno, a série, o nível e o que mais considerar justificável para selecionar determinada atividade, desse modo, algumas atividades apontadas por Cosson (2022), são: desenho de uma cena da narrativa; escolha de uma cena que trate dos sentimentos de uma personagem ou de seus próprios; resenha para jornal da escola; dramatização; diário anônimo; júri simulado ou tantas quantas possíveis.

Para o autor, se faz necessário apresentar o registro a outros membros da comunidade. Instrumentos muito pertinentes são feiras culturais ou feiras do livro, entretanto, grandes eventos não são as únicas possibilidades para externalizar esse registro, o professor, juntamente com a escola podem utilizar outros instrumentos que essa prática possível.

3 O GÊNERO CONTO E O CONTEXTO DA PESQUISA

No capítulo anterior, refletimos acerca do letramento literário. Ao analisar suas premissas, construímos uma base que dialogará com esta pesquisa. Agora veremos com qual materialidade estabeleceremos esse diálogo.

No próximo tópico, discutiremos o conto enquanto gênero literário, em seguida, sua relevância para o contexto da pesquisa.

3.1 O gênero literário conto

Para uma melhor compreensão sobre a natureza do gênero conto, faremos breves considerações com base em Nádia Battella Gotlib, (2025).

A autora afirma que são muitas as explicações para definir o conto, mas que podem ser resumidas em duas direções: os que admitem uma teoria e os que negam, afirmando que a teoria geral da narrativa já seria suficiente. Apesar de concordar que, sendo o conto um gênero narrativo, seria perfeitamente cabível uma teoria que explicasse a narração, no entanto, uma teoria geral não consegue fornecer todas as respostas. Por exemplo: o gênero conto teria características específicas ou teria as mesmas características do gênero novela ou romance, que também são gêneros narrativos? Como exemplo dessa discussão, Gotlib (2025, p. 23) menciona o livro de ensaios sobre o conto *What is the Short Story?* Nessa obra, organizada por E. Current-Garcia e W. R. Patrick, os autores reuniram diversos textos com o objetivo de identificar características do gênero. Os textos foram divididos entre aqueles que propõem definições e a busca de uma forma para o conto e aqueles que se opõem a regras ou receitas prescritivas. Há ainda uma terceira vertente, composta por autores que defendem simultaneamente a liberdade e a forma.

Gotlib (2025), apresenta três acepções para o conto. A primeira delas é que conto é o relato de um acontecimento; a segunda é que se trata de narração oral ou escrita de um acontecimento falso e a terceira é de que é fábula que se conta às crianças para diverti-las. Nas acepções acima, há um ponto em comum. Todas elas tratam o conto como um modo de contar e são todas narrativas.

Partindo do ponto de vista de que os contos são relatos de um acontecimento, a autora nos propõe o que seria relatar. Trazendo contribuições da etimologia, Gotlib (2025), explicita que relatar é trazer o acontecimento, algo que se tenha presenciado ou vivenciado, no entanto,

o conto literário se afasta dessa definição, já que o conto literário assume um caráter inventivo, imaginativo, ficção, como nos explica a autora:

> O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. Um relato copia-se; um conto inventa-se, afirma Raúl Castagnino [...]. A essa altura, não importa averiguar se há *verdade* ou *falsidade*: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de representar algo. (Gotlib, 2025, p. 28)

Relatar seria diferente de contar, no entanto, quando se relata um acontecimento, pode também haver um certo modo inventivo daquela realidade, que se manifesta por sua literariedade, ou seja, o conto é literário. O simples relato é documento.

Para a autora, o conto como narração oral ou escrita de um acontecimento falso, afirma seu caráter literário quando se convertem em textos escritos. Primeiro, os da tradição oral, e depois os inventados pelo autor. Mas denominar o conto apenas como *narração,* seria muito genérico. Seria preciso então definir o conto como um gênero, para que fossem consideradas suas características específicas. Ainda assim, definir conto, encontra problemas, pois gênero apresenta variação ao longo da história, o que era determinado gênero em uma época, pode não mais ser em outra.

O conto definido como fábula que se conta às crianças para diverti-las, também não preenche às lacunas, já que se refere ao conto maravilhoso e, baseando-se em André Jolles, Gotlib (2025, p. 34), chama de forma simples, “que permanece através dos tempos, recontada por vários, sem perder sua ‘forma’ e opondo-se, pois, à ‘forma artística’, elaborada por um único autor (única, portanto), e impossível de ser recontada sem que perca sua peculiaridade”. Assim, a fábula não se aplicaria ao conto artístico, porque não é um conto *simples.*

Para Gotlib (2025, p. 36-38), a definição de conto esbarra em contradições e dissonâncias. Como parte dessa discussão, a autora menciona que, em 1928, Vladimir Propp publicou a obra Morfologia do conto maravilhoso, na qual estudou a forma do conto e identificou ações constantes, trinta e uma funções e sete personagens. Segundo Gotlib, os estudos de Propp exerceram influência sobre diversos teóricos. Greimas e Bremond, por exemplo, adaptaram seus princípios para a análise da narrativa em geral, enquanto Viktor Chklovski analisou a construção da novela (conto) e do romance a partir do conceito de tramas. Sobre esse aspecto, Gotlib (2025, p. 45) destaca que Chklovski "chega a conclusões gerais, sem conseguir uma definição do que seria esta *novela* (ou conto) e *romance*, tal qual Vladimir Propp conseguiu para o conto maravilhoso".

Ao discutir a teoria do conto, Gotlib (2025, p. 49-60) apresenta as contribuições de Edgar Allan Poe, para quem o conto obedece a alguns princípios fundamentais, entre os quais se destacam a extensão e a unidade de impressão. Segundo a autora, para Poe, o conto é um gênero breve, cuja leitura deve ser realizada de uma só vez, sem interrupções. Essa característica possibilita a produção de uma unidade de impressão, entendida como o efeito provocado pela leitura no leitor. De acordo com a interpretação apresentada por Gotlib, esse efeito corresponde a um estado de intensa excitação que o bom conto deve suscitar, algo que o romance dificilmente alcançaria em razão de sua maior extensão e das interrupções que naturalmente ocorrem durante sua leitura.

Ainda segundo Gotlib (2025, p. 53), Poe atribui grande importância à intenção do autor. Antes de escrever um conto, o escritor deveria definir qual efeito pretende provocar no leitor. A partir dessa intenção, os elementos da narrativa, especialmente o incidente e o tom, seriam organizados de modo a contribuir para a produção do efeito desejado. Nessa perspectiva, o enredo é construído em função do desfecho.

No escopo desta pesquisa, a definição de conto aproxima-se da concepção apresentada por Poe e discutida por Gotlib, uma vez que fornece critérios que contribuem para a caracterização do gênero: trata-se de uma narrativa breve, capaz de produzir um efeito único, marcada pela economia dos meios narrativos e estruturada em função de seu desfecho.

Para o desenvolvimento deste projeto, a brevidade do conto assume especial relevância, pois possibilita que a leitura da obra seja realizada integralmente em um único momento.

3.2 O conto de terror

Abordaremos a seguir a base teórica sobre as narrativas de terror. Esta pesquisa se embasa pelo modelo proposto por Todorov (2010).

Segundo Todorov, podem ser chamadas de fantásticas, as obras nas quais o mundo representado é o mundo real e personagens reais, mas que é inrompido por acontecimentos que não podem ser explicados pelas leis naturais do mundo dos personagens, o que produz um efeito de incerteza, não se sabe se o evento é real ou imaginação. É nessa incerteza que reside o fantástico, como destacado pelo autor:

> Aquele que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis; ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte

> integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós. (Todorov, 2010, p. 30)

Assim, o autor estabelece como elemento definidor do gênero fantástico esta hesitação mediante tais acontecimentos e alerta para o fato de que, se ocorrer a escolha entre uma ou outra explicação, já não estamos mais no campo do fantástico, mas, do maravilhoso ou estranho, ou seja, para que o gênero seja de fato o fantástico, a hesitação precisa ser mantida até o fim.

Para que a hesitação satisfaça a condição do fantástico, deverão ser considerados três aspectos. Dois referem-se a: *quem hesita?* Em primeiro lugar, o leitor hesita. Sem que o leitor experimente a ambiguidade e a incerteza, não se pode definir o gênero fantástico. Em segundo, o personagem hesita, mas neste caso, não é essencial na definição do gênero, ou seja, op personagem pode ou não hesitar. Em terceiro lugar, não é sobre quem hesita, mas se relaciona com os modos de ler.

O modo de ler uma fábula, por exemplo, requer do leitor o entendimento e aceitação de que naquele mundo os animais falam e, não há conflito nisso. A presença de certos elementos indica que há uma linguagem alegórica, que anula a hesitação, assim também como os textos poéticos, que por sua linguagem figurada não pode ser levada no seu sentido literal.

Resumindo, para que o elemento seja fantástico, é necessário que haja hesitação por parte do leitor, do personagem (não é essencial) e a linguagem não pode ser nem alegórica nem poética.

Nesse sentido, o autor reforça a hesitação como condição principal do fantástico e confronta com outras definições, como a que diz que fantástico são histórias com seres sobrenaturais. Essa definição é falha porque o sobrenatural não abarcaria a vasta obra fantásica.

Outra ideia a qual o autor refuta é a do fantástico condicionado a experiência de medo vivida pelo leitor. Para Todorov (2010) o medo é muito relacionado ao fantástico, mas não é um elemento fundamental. Existem histórias fantásticas que não causam medo e existem histórias que não são fantásticas, mas que geram medo.

Outras definições tomam o autor como o responsável para que o gênero seja fantástico, há uma intenção deliberada, o que para Todorov não se sustenta, pois não concorda com definições que priorizam a intenção do autor no momento de criação da obra.

Para encerrar, Todorov (2010), mostra a fragilidade da definição do fantástico como sendo o contrário do que não é real e exemplifica com situações, como por exemplo, a loucura do personagem, que é real, mas que também é o elemento da ambiguidade.

Ainda em Todorov (2010), ao lado do fantástico estão os gêneros do estranho e do maravilhoso. A vizinhança entre esses gêneros justifica-se pelo fato de que, tanto o estranho quanto o maravilhoso, contemplam elementos do fantástico em suas narrativas. Por exemplo, o estranho, ocorre quando a hesitação, mencionada na definição do fantástico, desaparece, dando lugar a uma explicação racional para os fatos. Essa explicação pode advir de questões psicológicas e estão mais relacionadas com as reações de medo provocadas no personagem. Para Todorov (2010, p. 53) "A pura literatura de horror pertence ao estranho".

Já o maravilhoso, refere-se, de uma maneira geral, às narrativas de contos de fadas. Aqui não há estranhamento, nem hesitação com os acontecimentos sobrenaturais e impossíveis no mundo real, tanto o leitor quanto o personagem aceitam aquele mundo que é isento das leis da razão e da lógica.

De acordo com Todorov (2010), podemos dizer que, com relação ao fantástico, este dura enquanto dura a hesitação; o estranho ocorre quando aquilo que parecia sobrenatural recebe uma solução explicada pelas leis da razão; e o maravilhoso é a aceitação do sobrenatural. Entretanto, estes gêneros se imbricam, dando origem aos subgêneros: fantástico-estranho e fantástico-maravilhoso.

E qual a natureza desses subgêneros? Para Todorov, no fantástico-estranho, a narrativa é apresentada de modo a produzir no leitor e no personagem dúvidas se o acontecimento é real ou sobrenatural. Ao final, o sobrenatural é explicado através de elementos tais como: fraudes, drogas, loucura, sonho e ilusão dos sentidos.

No fantástico-maravilhoso, a narrativa apresenta elementos que parecem sobrenaturais e ao final, isso é confirmado e aceito.

3.3 Rosa Amanda Strausz e a obra Sete ossos e uma maldição

As principais informações aqui contidas foram retiradas de uma entrevista da autora para o PLELL – Práticas de Letramento na Ensinagem de Línguas e Literaturas, veiculada no You Tube.

Rosa Amanda Strausz nasceu em Niterói, no Rio de Janeiro e sua formação não é em literatura, mas em jornalismo, pela Escola de Comunicação Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). De acordo com a autora, seus pais gostavam muito de ler, e por isso em sua casa havia muitos livros, fato que favoreceu o seu interesse pela leitura, tornando-a uma leitora de literatura ainda muito pequena.

Rosa se enveredou pelo jornalismo porque julgava uma carreira que lhe permitiria continuar escrevendo, assim como lhe traria estabilidade financeira. A escrita desenvolvida no jornal não suprimiu dela o desejo de inventar histórias e de escrevê-las. Arriscou enviá-las para as editoras. Conta que recebeu muitos "nãos" até conseguir publicá-las.

A autora tem diversas publicações e algumas obras premiadas, como o livro de contos *Mínimo múltiplo comum* (1991), prêmio Jabuti; *Mamãe trouxe um lobo para casa!* e *A coleção de bruxas de meu pai* (1995), Prêmio Revelação Autor, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e *Uólace e João Victor* (1998), Prêmio João de Barro.

Embora também escreva para o público adulto, sua obra se constitui majoritariamente de literatura infantil e juvenil, se fazendo muito presente em escolas por todo o Brasil, o que lhe permite estabelecer um contato com professores e alunos. Para a autora, o jovem não gosta de ler algo que é imposto, mas quando a leitura desperta curiosidade ou quando o tema toca a vida do aluno, certamente ele terá vondade de ler. O papel do professor é "criar o ambiente para a leitura acontecer".

A autora destaca ainda a importância do papel das bibliotecas para que haja o contato do aluno com o livro e ressalta que cada um sente ou reage diferente às leituras. Para ela, não se pode exigir que todos tenham a mesma reação. É preciso conhecer o que toca cada aluno.

É comum a ideia de que um dos grandes desafios para ingressar os alunos na leitura literária é o avanço tecnológico, com todos os atrativos que ele proporciona, porém a autora enxerga o atual momento de um ponto de vista otimista: a literatura passa a ter mais alcance e até pode realizar coisas que antes eram impossíveis para milhares de alunos, como por exemplo, conhecer e conversar online com o escritor de um livro lido. A literatura está circulando de outro jeito. Por outro lado, não ignora os desafios, mas crê que, independentemente do suporte, o ser humano continua precisando de narrativas, continua precisando de boas histórias. Para ela, a literatura não está morrendo, ela está se reinventando.

A autora conta que as histórias do livro *Sete ossos e uma maldição*, foram surgindo em sua cabeça, apesar de não se tratar de um gênero que gostasse, mas, seguindo esse impulso novo, escreveu várias histórias de terror. Escolheu as melhores e não encontrou dificuldade para publicar o livro, pois a editora estava interessada nesse tipo de literatura com autores brasileiros. Mais tarde, a autora entenderia que o impulso que a fez escrever tantas histórias de terror tinha a ver com o momento pelo qual ela vinha passando, momentos de dor e de perda.

Para ela, o terror sempre tem a ver com a morte ou com o risco de morte ou ainda sobre abandono. Nos contos retratados no livro, os personagens sofrem esse abandono, não podem

contar com ninguém e ficam à margem do risco de morte. A autora salienta ainda que o terror é uma forma lúdica de lidar com a morte.

O próximo tópico faz um resumo dos dois contos explorados na pesquisa, analisados de acordo com a teoria de Todorov, a respeito da literatura fantástica.

3.4 Os contos “Crianças à venda. Tratar aqui” e “Dentes tão brancos”

Sete ossos e uma maldição, de Rosa Amanda Strausz, é um livro do gênero terror, composto por 10 contos. O livro teve sua primeira edição publicada em 2006 e, no mesmo ano foi adquirida pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o que garantiu sua ampla distribuição. Esse fato foi levado em consideração quanto sua escolha para compor o material literário da pesquisa, já que o livro passou por avaliação de especialistas, sendo, portanto, adequado para a faixa etária dos participantes. Além disso, Rosa Amanda Strausz usa uma linguagem tanto acessível para os estudantes, quanto envolvente.

As narrativas, nas quais aparecem elementos bem intrigantes, apresentam personagens e histórias com as quais os jovens se identificam. Dentre os dez contos do livro, optou-se por trabalhar com dois “Crianças à venda. Tratar aqui” e “Dentes tão brancos” As razões por não ler toda a obra, vincula-se ao tempo de pesquisa, e, a seleção dos contos anteriormente mencionados foi feita pela professora-pesquisadora, presumindo uma aceitação positiva da turma.

A história “Crianças à venda. Tratar aqui” conta sobre Marialva, uma mulher pobre e que já tinha parido nove filhos (quatro haviam morrido). Sem condições de criá-los, ela decide vender as crianças, almejando para elas, um futuro melhor. Dos cinco filhos de Marialva restavam ainda Fabiojunio e Simara.

A menina tinha dez anos, idade em que dificilmente arranjaria pais adotivos, mas, Fabiojunio, já estava vendido e aguardava, assustado, a vinda de seus novos pais. No dia da partida de Fabiojunio, Simara observara que o casal era esquisito, mas Marialva, mesmo concordando secretamente que achara seus movimentos lentos, expressão vazia e olhar fixo, repreendeu a menina, argumentando serem estes os modos de gente rica.

A partir daí, Marialva começa a receber fotos de Fabiojunio em sua nova casa. Marialva fica contente vendo o filho arrumado em meio a uma casa grande e luxuosa. No entanto Simara nota que há algo de estranho e suspeita que o irmão não está feliz. Intrigada com as fotos, a menina aproxima uma lupa e percebe que ele tem os olhos furados. Simara pede ajuda ao padre

André. Ambos procuram pela casa onde Fabiojunio estaria, mas chegando lá se deparam com um cenário decadente e abandonado. Ao vasculhar mais o local, descobrem tumbas com os nomes, fotos e data de falecimento do casal, além de uma tumba com o nome de seu irmão.

A menina retorna desolada para casa. Durante o caminho, o ônibus quebra fazendo com que ela só consiga chegar no dia seguinte. Ao chegar em casa, é surpreendida pela fala da mãe, muito animada, já que, havia recebido uma carta dos pais adotivos de Fabiojunio. Na carta, o casal dizia que tinha ficado encantado com Simara e gostaria de comprá-la também. Havia ainda no envelope, uma foto de Simara com roupas elegantes e braços estendidos ao longo do corpo.

"Dentes tão brancos" conta sobre um intrigante epsódio acontecido com a personagem Andreia, por ocasião de uma festa à fantasia na casa de sua colega. Lá, a moça conhece um enigmático rapaz, que logo lhe desperta a atenção por tão singular beleza, e uma habilidade inebriante com o violino, provocando nela inexplicável encantamento. Seduzida pelo rapaz, Andreia não oferece resistência quando este a envolve pela cintura, no entanto, a proximidade do contato e a luz que incide sobre seu rosto, faz com que Andreia perceba que seu enamorado não tem dentes.

A imagem lhe provoca aversão imediata, fazendo com que ela tente se afastar, o que transforma o rosto do rapaz, antes sereno e apaixonado, em colérico e repulsivo. Este lhe diz que quer seus dentes, e a beija, apesar de sua recusa. Sem conseguir se desvencilhar, Andreia é dominada por um torpor que a faz cair desmaiada. Ao acordar, depois de um tempo, ela retorna para casa. Ainda tonta e sem entender a situação, conta para sua mãe. No dia seguinte, Andreia percebe que todos os seus dentes estão moles e logo em seguida recebe uma carta do rapaz com a promessa de que ao final do ciclo da lua – vinte e oito dias – retornaria para lhe dar um beijo, desta vez com todos os dentes.

Analisaremos agora, com base nos estudos de Todorov sobre a literatura fantástica, os contos "Crianças à venda. Tratar aqui" e "Dentes tão brancos".

Ambas as narrativas apresentam inicialmente o mundo real das personagens, como o conhecemos e, em dado momento, esse mundo é irrompido por seres sobrenaturais. Em "Crianças à venda", o estranho casal que compra Fabiojunio havia morrido há mais de 50 anos. Isso fica explícito no texto quando Simara encontra suas tumbas com fotos e data de morte, além disso, há o relato do outro padre, o qual mora na região e confirma que aquele endereço não é habitado há muito tempo e que seus proprietários já faleceram.

Do mesmo modo, em "Dentes tão brancos", temos a intromissão do elemento fantástico no mundo dos seres naturais. A aura misteriosa que envolve a presença do desconhecido rapaz

antecipa um clima de mistério, no entanto, a inserção do elemento sobrenatural fica mais evidente em momentos posteriores, quando, por exemplo, Andreia descobre que aquele cabelo tão bonito do rapaz havia sido roubado de uma moça, da qual ela lembrara de ter adoecido de câncer e por isso, perdido seu cabelo no processo de quimioterapia.

A confirmação de que ele não pertencia ao mundo natural ocorre no final, quando inexplicavelmente os dentes de Andreia ficam moles e esta recebe a carta de “Seu amor”, com a promessa de que voltaria.

Ao final dos dois contos, o leitor vê como única saída para a explicação de eventos tão estranhos, o fato de não fazerem parte do mundo dos vivos, portanto, entendemos aqui, que o sobrenatural passa a ser aceito, e o gênero que melhor abriga as duas histórias, é um gênero vizinho do fantástico: o fantástico-maravilhoso.

4 METODOLOGIA

Para responder aos questionamentos da pesquisa e alcançar os objetivos propostos, este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa-ação no contexto escolar. Para tanto, a investigação apoia-se nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados por Michel Thiollent (2011), Maria Cecília de Souza Minayo (2007) e Robert K. Yin (2016). As contribuições desses autores subsidiam, respectivamente, a compreensão da pesquisa-ação e os fundamentos da abordagem qualitativa nas pesquisas em ciências sociais.

4.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que busca compreender fenômenos relacionados às práticas de leitura literária no contexto da sala de aula. De acordo com Robert K. Yin, (2016), a pesquisa qualitativa permite investigar de forma aprofundada aspectos da vida social em seus contextos reais, considerando os significados atribuídos pelos participantes às experiências vividas.

Segundo o autor, esse tipo de investigação apresenta características como o estudo do significado da vida das pessoas em condições reais, a consideração das perspectivas dos participantes, a atenção às condições contextuais nas quais os sujeitos estão inseridos e o uso de múltiplas fontes de evidência (Yin, 2016). Tais características estão presentes nesta pesquisa, uma vez que o estudo será realizado no contexto da sala de aula, envolvendo alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, onde busca-se compreender suas experiências e respostas às práticas de leitura literária propostas.

Além disso, a pesquisa assume a forma de pesquisa-ação. Conforme explica Thiollent (2011), a pesquisa-ação constitui um tipo de investigação social que envolve a participação ativa do pesquisador no contexto investigado, articulando produção de conhecimento e intervenção na realidade estudada. Nesse tipo de pesquisa, os participantes não são apenas fontes de informação, mas sujeitos envolvidos no processo investigativo, contribuindo para a compreensão e possível transformação da realidade observada.

No presente estudo, a pesquisa-ação se concretiza por meio de uma intervenção pedagógica realizada no contexto da sala de aula. Essa intervenção consiste na implementação de uma sequência de atividades voltadas para a leitura e discussão de contos de terror, a partir da obra *Sete ossos e uma maldição*, de Rosa Amanda Strausz.

As atividades são desenvolvidas com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental e incluem momentos de leitura orientada, compartilhamento do texto literário através das rodas de conversa, análise de elementos da narrativa, interpretação escrita, criação de versão em quadrinhos dos textos lidos e produção escrita de finais alternativos para os contos.

Nesse processo, a pesquisadora atua simultaneamente como professora e investigadora, planejando e conduzindo as atividades e, ao mesmo tempo, observando e registrando as respostas dos alunos às práticas de letramento literário propostas. Dessa forma, a intervenção pedagógica constitui a ação da pesquisa, permitindo analisar como os estudantes se relacionam com os textos literários e como constroem sentidos a partir das experiências de leitura realizadas no ambiente escolar.

4.2 Ambiente da pesquisa

A pesquisa será realizada na escola Murilo Serpa, localizada na zona urbana da cidade de Russas, no Ceará, em uma turma de 7° ano, com 35 alunos. A escola atende alunos dos anos finais do ensino fundamental e vem passando gradativamente para funcionamento em tempo integral. Atualmente, as turmas de 7º a 9º ano, um total de nove turmas (três 7º, três 8º e três 9º), estão em tempo integral. As turmas de 6º ano (três turmas), funcionam em tempo regular. Sua clientela é oriunda não somente do bairro onde está inserida, mas também, da periferia da cidade. Seu IDEB é satisfatório (6,6) com média de proficiência em Língua Portuguesa de 294,97.

4.3 Procedimentos/etapas da pesquisa

A intervenção pedagógica foi organizada a partir da sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2022), composta pelas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação.

As atividades desenvolvidas ao longo da intervenção também constituíram fontes de produção de dados para análise posterior e nesse sentido, busca-se identificar e analisar os indícios de letramento literário presentes nas produções dos alunos ao longo da intervenção pedagógica, assim como analisar o papel das estratégias de mediação da intervenção pedagógica na mobilização de práticas de leitura associadas ao letramento literário.

O primeiro encontro teve como objetivos apresentar a proposta do projeto de leitura e levantar informações sobre hábitos de leitura, contato prévio com contos e expectativas em

relação ao projeto. Inicialmente, a professora-pesquisadora apresentou o projeto através de slides e em seguida, entregou aos participantes o questionário semiestruturado para ser respondido por escrito. Os participantes foram alertados de que a referida atividade não possuía caráter avaliativo e que eles deveriam responder de modo responsável e honesto.

O encontro se encerrou com uma conversa sobre as expectativas para o início do projeto. O instrumento de coleta de dados – questionário – e os registros no diário de campo foram guardados para análise posterior.

O segundo encontro teve como objetivos estimular o engajamento inicial com a temática e o gênero textual e introduzir o projeto, provocando antecipações e expectativas leitoras. Inicialmente foi realizada uma conversa motivada por uma indagação "vocês já viram ou ouviram algum tipo de assunto que tenha chamado a atenção por ser diferente?". Após essa conversa, foi proposta uma atividade denominada "vende-se", em que os alunos elaboraram um anúncio com algo inusitado para vender e, ao concluírem a produção dos anúncios, cada participante compartilhou o seu trabalho. Os anúncios foram todos fixados em um cartaz intitulado "classificados". Para finalizar esse primeiro momento da aula, foram lançadas outras perguntas norteadoras: "Qual anúncio foi mais impactante?", "Se fossem transformar um anúncio destes em um conto de terror, qual escolheriam?"

A partir dessa atividade, foi exibido um vídeo de introdução à obra e a autora, seguido da apresentação do livro físico, com ativação de conhecimentos prévios dos participantes, através das indagações: "(1) O que a imagem presente na capa desperta?", "(2) O que mais chama atenção na capa?", "(3) O que o título desperta?", "(4) Qual gênero deve compor a obra?", "(5) Que histórias o leitor da obra espera encontrar e o que esse leitor espera sentir?", "Você já teve medo de algo que não conseguia explicar? O quê?" e "Em qual ambiente você provavelmente sentiria medo?". Ainda no momento de ativação dos conhecimentos prévios, a professora-pesquisadora iniciou a predição do título do conto "Crianças à venda. Tratar aqui", através da questão motivadora "Qual história misteriosa pode estar por trás do título do conto?" Desta vez, as respostas foram registradas por escrito em tarjetas, as quais foram depositadas na "caixa-mistério", com o objetivo de serem lidas pós-leitura do conto.

A professora-pesquisadora realizou registros escritos do que foi observado e falado nas rodas de conversa, assim como guardou as atividades produzidas participantes para posterior análise.

O terceiro encontro teve como objetivo promover a construção compartilhada de sentidos e a escuta ativa através da leitura do conto "Crianças à venda. Tratar aqui". Cada

participante recebeu uma cópia impressa do conto para leitura individual e silenciosa. Em seguida, foi aberta roda de discussão para o compartilhamento das primeiras impressões, seguida ainda de leitura expressiva da professora-pesquisadora de alguns trechos do conto.

Posteriormente, foi realizada uma outra atividade de compartilhamento e construção de sentidos. Os participantes, dispostos em círculo, passavam uma lupa de mão em mão. Aquele que estivesse de posse da lupa quando a música parasse de tocar, deveria ir até o círculo, escolher uma imagem (relacionada ao texto) e falar sobre ela.

Em seguida, os participantes foram convidados a retirar uma tarjeta da caixa-mistério (de forma aleatória) para leitura em voz alta, com o objetivo de abrir espaço para a confirmação e refutação das hipóteses levantadas.

Os registros no diário de campo, assim como os registros escritos dos participantes foram guardados para posterior análise.

O quarto encontro teve como objetivo explorar elementos do medo na narrativa e na descrição literária através de atividade escrita. A professora-pesquisadora realizou leitura coletiva e em vos alta, destacando trechos relevantes para a compreensão. Logo após, propôs atividade escrita de interpretação seguida de correção.

As atividades respondidas e as observações feitas no diário de campo foram guardadas para serem analisadas em momento posterior.

O quinto encontro teve como objetivo identificar trechos do conto que correspondem aos elementos da narrativa (personagens, espaço e tempo, enredo e conflito, narrador e ponto de vista e desfecho e sentido simbólico). A professora-pesquisadora dividiu a turma em cinco grupos de sete participantes. Cada grupo recebeu a cópia do conto e um envelope com o elemento a ser investigado: personagens; espaço e tempo; enredo e conflito; narrador e ponto de vista; e desfecho e sentido simbólico (cada grupo ficou responsável por investigar um elemento).

Desse modo, os grupos releram o conto buscando pistas (trechos), que confirmavam os elementos da narrativa. A busca por essas descobertas foi direcionada por questões norteadoras. Ao concluírem esta etapa, os participantes apresentaram suas descobertas, fixando-as no painel “Detetives literários”. Por fim, os alunos foram levados a visualizar o quadro síntese e estimulados a responderem oralmente sobre o que descobriram como “detetives literários”.

A professora-pesquisadora fez foto do painel já preenchido pelas descobertas dos participantes, assim como observações coletadas nas discussões para análise posterior.

O sexto encontro teve como objetivo provocar antecipações e expectativas leitoras e promover a construção compartilhada de sentidos e escuta ativa. A aula foi iniciada com com uma conversa espontânea sobre cuidados com os dentes e se isso é importante para ter dentes bonitos e saudáveis.

Após esse momento, a professora-pesquisadora expôs três imagens com dentes perfeitos e solicitou que os participantes escolhessem uma das imagens para representar o encontro. Em seguida, foi apresentado o título do conto (“Dentes tão brancos”), em uma tarjeta fixada na lousa e a partir desse momento, os participantes foram estimulados a levantarem hipóteses sobre a história. Posteriormente, foi entregue as cópias do conto para leitura individual e silenciosa seguida de roda de conversa para compartilhamento das impressões, incluindo o destaque para os trechos que mais chamaram atenção. Em seguida, a professora-pesquisadora realizou a leitura expressiva de trechos, com ênfase em passagens de suspense.

Para encerrar o encontro foi solicitado aos participantes que escrevessem um parágrafo sobre o que o título significou após a leitura.

As observações do encontro foram registradas no diário de campo para análise em momento posterior.

O sétimo encontro teve como objetivo identificar palavras e expressões que intensificam o suspense. A professora-pesquisadora iniciou o encontro com com a leitura expressiva, revesando com alguns participantes. No momento seguinte, foram formadas duplas e os participantes sublinharam no texto palavras e expressões consideradas importantes para criar suspense, medo ou tensão. Cada dupla compartilhou suas escolhas, justificando os efeitos percebidos e a professora-pesquisadora organizou em cartaz uma lista coletiva com o vocabulário, destacando como a escolha lexical influencia a construção do gênero terror. Para finalizar, foi sugerido que cada participante escolhesse três palavras/expressões que achou mais fortes e escrevesse uma frase com cada uma, criando um mini-trecho de suspense.

As observações do encontro foram registradas no diário de campo, como matéria para análise em momento posterior.

O oitavo encontro teve como objetivo representar por meio da produção de storyboards, sequências narrativas de “Dentes tão brancos”. Foi explicado o que é o storyboard com um pequeno vídeo com exemplos assim como a exposição na sala de cartazes com orientações e modelos. Os participantes foram divididos em grupos de três e em seguida cada grupo recebeu o material impresso para produção do storyboard. Ao final da atividade, foi organizada uma

exposição em sala com os storyboards produzidos, valorizando o trabalho coletivo e a interpretação visual dos contos.

Os storyboards foram recolhidos e guardados para serem analisados em momento posterior.

O nono encontro teve como objetivo a produção de final alternativo a partir da leitura dos contos lidos. Para a realização da atividade, a professora-pesquisadora retomou oralmente os contos, destacando os elementos centrais da narrativa. Em seguida, abriu espaço para discutir coletivamente possíveis desfechos alternativos, estimulando ideias e hipóteses e, por fim, cada participante elaborou seu texto, a partir de um dos contos lidos "crianças à venda. Tratar aqui" e "Dentes tão brancos".

As produções foram recolhidas e guardadas para serem analisadas posteriormente.

O décimo encontro teve como objetivo desenvolver nos participantes a capacidade de produzir finais alternativos coerentes com o universo narrativo dos contos de terror, mantendo a atmosfera de estranhamento e tensão característica do gênero.

A aula foi iniciada com uma pergunta orientadora: "O que precisa existir em um conto para que ele continue sendo de terror?" E em seguida: "O que tira o terror de uma história?" Após os questionamentos, a professora-pesquisadora realizou breve explicação sobre algumas características próprias que nos permitem dizer que tal texto pertence ao gênero conto de terror. Posteriormente, seguiu estimulando os participantes a responderem oralmente as seguintes questões: O que *não poderia acontecer* no conto (incoerências)? O que *poderia acontecer* dentro do gênero terror? Que elementos do horror/estranho precisam permanecer? Ao passo que as respostas surgiam, a professora-pesquisadora as anotava no quadro. Desse modo, a professora-pesquisadora utilizou trechos de suas produções para perguntar se aquilo estava ou não coerente com o gênero. A seguir expôs dois cartazes com características sobre o gênero terror.

Na etapa seguinte, foi anotado na lousa um trecho do conto "Crianças à venda. Tratar aqui": *Bastou-lhe focalizar os olhos do irmão para encontrar a explicação de sua expressão vazia: estavam furados.* Os participantes, como orientados, desenvolveram o parágrafo, no sentido de manter o clima de terror e suspense. Para encerrar a atividade, quatro alunos leram suas construções para o restante da turma.

Os parágrafos foram produzidos no próprio caderno dos participantes e não foram recolhidos, mas durante realização da atividade, a professora-pesquisadora registrou observações no diário de campo para posterior análise.

O décimo primeiro encontro teve como objetivo aprimorar a produção escrita com base em reescrita orientada. A professora-pesquisadora iniciou a aula apresentando a proposta de revisão do texto. Em seguida devolveu as produções aos seus respectivos autores, juntamente com uma folha avulsa, para o processo de revisão e reescrita.

As produções foram recolhidas e guardadas pela professora-pesquisadora como material de análise para momento posterior.

O décimo segundo encontro teve como objetivo compartilhar as leituras criativas e promover escuta leitora. A professora-pesquisadora organizou a sala para apresentação dos textos produzidos pelos participantes. Alguns participantes ficaram mais reticentes em compartilhar a produção. Após as apresentações, deu-se início uma roda de conversa direcionada, com destaque para pontos como criatividade, recursos narrativos e efeitos de sentidos.

As observações do encontro foram registradas no diário de campo para serem analisadas posteriormente.

O décimo terceiro encontro teve como objetivo avaliar a percepção dos alunos sobre o processo de leitura ao longo da intervenção, através da aplicação de questionário impresso semiestruturado. A professora-pesquisadora apresentou o questionário e expôs a importância de respondê-lo com responsabilidade. Em seguida, entregou uma cópia a cada participante. Quando todos concluíram foi aberto espaço para comentários sobre o gênero conto de terror e a sequência de atividades. A professora-pesquisadora agradeceu a todos os participantes e deu por encerrada a fase do trabalho de campo.

As observações do momento foram registradas no diário de campo e guardadas para análise posterior.

A seguir, apresentamos o Quadro 2 que situa cada encontro à etapa da sequência básica:

Quadro 2 - Etapas da sequência básica relacionadas aos encontros

Etapa da sequência básica	**Encontros**
Motivação	02 / 06
Introdução	02
Leitura	03 / 06
Interpretação	04 a 11

Fonte: Elaborada pela própria autora (2025)

A seguir, o Quadro 3, apresenta a síntese das atividades principais de cada encontro, assim como os seus objetivos e métodos de coleta de dados:

Quadro 3 - Síntese das atividades da sequência básica

Encontro	**Atividade principal**	**Objetivo pedagógico**	**Método de coleta**
1	Apresentação do projeto Aplicação do questionário	Apresentar a proposta do projeto de leitura/Levantar informações sobre hábitos de leitura, contato prévio com contos e expectativas em relação ao projeto.	Observação participante (anotações de campo) / Questionário inicial
2	Produção de anúncios “Vende-se” / roda de conversa Apresentação da obra e autora/ vídeo/ caixa misteriosa	Estimular engajamento inicial com a temática e o gênero textual Introduzir o projeto e provocar antecipações e expectativas leitoras	Fotografias dos cartazes / diário de campo Diário de campo / registros da caixa misteriosa
3	Leitura de “Crianças à venda, tratar aqui” (silenciosa e expressiva) / roda de conversa	Promover a construção compartilhada de sentidos e a escuta ativa	Diário de campo / registros orais
4	Releitura/ interpretação orientada com ênfase na linguagem	Explorar elementos do medo da narrativa e da descrição literária através de atividade escrita	Roteiros respondidos / registros em diário
5	Detetives literários – caça aos elementos da narrativa	Identificar trechos do conto correspondentes aos elementos da narrativa (personagens, espaço e tempo, enredo e conflito, narrador e ponto de vista e desfecho e sentido simbólico.	Roteiros da atividade / diário de campo / painel produzido
6	Motivação para “Dentes tão brancos” / leitura / roda de conversa	Provocar antecipações e expectativas leitoras; Promover a construção compartilhada de sentidos e a escuta ativa	Cartazes (fotos de dentes bonitos), registros orais / diário de campo
7	Análise da linguagem e vocabulário do segundo conto	Observar os recursos que constroem o clima de mistério e tensão	Anotações dos alunos / diário de campo

8	Produção de storyboards	Representar por meio da produção de storyboards, sequências narrativas de “Dentes tão brancos”	Registros dos storyboards / diário de campo
9	Planejamento e início da produção com final alternativo	Estimular autoria e recriação a partir da leitura	Roteiros de planejamento / esboços textuais
10	Reescrita de um parágrafo empregando a atmosfera de terror	Desenvolver nos alunos a capacidade de produzir finais alternativos coerentes com o universo narrativo dos contos de terror, mantendo a atmosfera de estranhamento e tensão característica do gênero.	Roteiros de planejamento / registros escritos
11	Revisão e finalização do texto	Aprimorar a produção escrita com base em reescrita orientada	Versões dos textos / diário de campo
12	Apresentação dos contos produzidos	Compartilhar as leituras criativas e promover escuta leitora	Leituras orais / impressões orais / diário
13	Aplicação de questionário final	Avaliar a percepção dos alunos sobre o processo e sua evolução leitora	Questionários escritos / diário de campo

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

4.4 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa utilizou diferentes instrumentos qualitativos de coleta de dados, a fim de registrar o processo de aprendizagem, engajamento e recepção dos contos pelos alunos do 7º ano. Entre os instrumentos utilizados nesta pesquisa, destaca-se o questionário, aplicado em dois momentos, presencialmente e escrito: antes e após a realização da sequência didática.

Tais instrumentos foram escolhidos por sua adequação à abordagem da pesquisa-ação e ao objetivo de observar transformações nos comportamentos leitores dos participantes. Abaixo, seguem os instrumentos com suas respectivas funções:

- Questionário diagnóstico inicial: aplicado antes do início da sequência, visa traçar o perfil leitor da turma, suas práticas de leitura e repertórios prévios.
- Diário de campo da professora-pesquisadora: registro reflexivo e descritivo das aulas, com foco nas interações, reações dos alunos e aspectos relevantes do percurso formativo.

- Roteiros de leitura e interpretação: utilizados durante os encontros de leitura orientada para documentar as compreensões, inferências e posicionamentos dos alunos.
- Produção textual (final alternativo): redações individuais nas quais os alunos reescrevem o final de um dos contos trabalhados, evidenciando apropriação do gênero e criatividade.
- Storyboard: produção de desenhos para sintetizar momentos do conto.
- Fotografias de momentos em sala e de materiais produzidos.
- Questionário final: aplicado ao fim da sequência, visa avaliar a sequência e o letramento.

Para Yin (2016), há quatro tipos de atividades de coleta de dados em uma pesquisa qualitativa: entrevista, observação e coleta e exame e sentimento. Os instrumentos de coleta de dados acima relacionados fazem parte das atividades de observação e coleta e exame.

4.5 Cronograma

O cronograma a seguir mostra as atividades da pesquisa, evidenciando a distribuição das etapas ao longo de 2025, desde o levantamento bibliográfico até a redação e defesa da dissertação em 2026.

O Quadro 4 apresenta o cronograma das atividades da pesquisa:

Quadro 4 - Cronograma das atividades da pesquisa (2025/26)

Atividades	2025/2026											
	Jan a Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai
Levantamento bibliográfico	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**						
Qualificação da pesquisa		x										
Submissão para avaliação do CEP			x									

Parecer liberado pelo CEP					x						
Convite aos estudantes e responsáveis a participarem da pesquisa					**x**						
Aplicação da pesquisa na escola					**x**	**x**						
Análise dos dados							**x**	**x**	**x**			
Redação da dissertação	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**		
Entrega da dissertação para análise da banca											**x**	
Defesa da dissertação												**x**

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observa-se que as atividades foram organizadas de forma progressiva, contemplando desde a fundamentação teórica até a aplicação, análise dos dados e defesa.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi aprovado sob o parecer nº 7.886.339 (CAAE nº 91149425.4.0000.5294). Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e participaram mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por seus responsáveis legais, bem como do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assegurando-se o caráter voluntário da participação. Foram garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados.

5 RESULTADOS

Neste capítulo apresentaremos a análise dos resultados obtidos com o trabalho de campo, no qual se fez oportuno a utilização do questionário inicial e questionário final, como instrumentos, além de métodos de coleta de dados como observação participante e coleta e exame.

A turma é composta por 35 alunos, no entanto nossa amostra será de 34, já que a mãe de um dos estudantes não autorizou sua participação na pesquisa.

Seguiremos então a ordem da sequência em que os dados foram obtidos: questionário inicial, observações feitas durante os encontros, produção do conto de terror e questionário final.

5.1 Questionário inicial

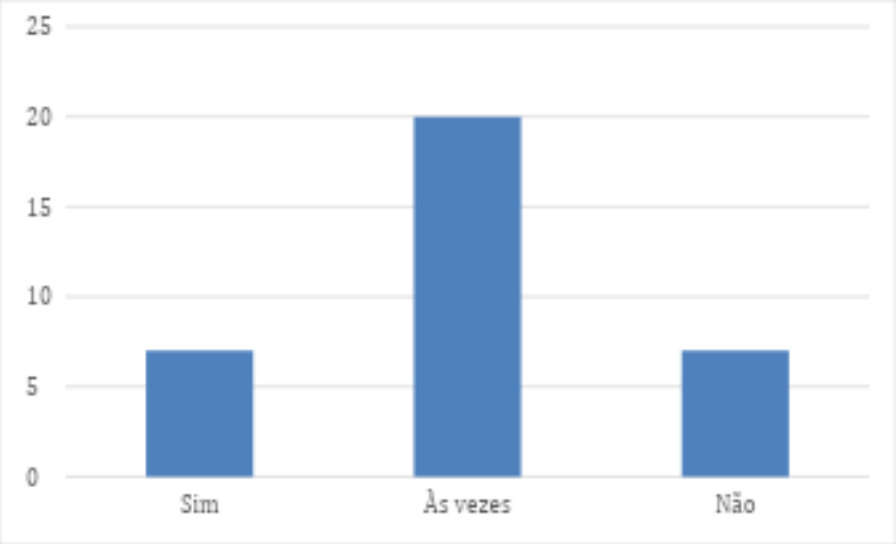
O questionário inicial (Apêndice E), foi aplicado em 14 de outubro de 2025. O referido instrumento contempla 9 questões, sendo 4 objetivas e 5 abertas. A professora-pesquisadora explicou o caráter do questionário enquanto diagnóstico do perfil leitor da turma, salientando que suas questões não são certas ou erradas e que, ao responderem deveriam manter apenas seriedade e honestidade nas respostas.

Durante a resolução, houve questionamentos com relação à palavra “literário”. Diante do não conhecimento do termo, foi necessário que a professora-pesquisadora realizasse uma breve explicação, com o devido cuidado de evitar falas que os induzissem a certas respostas.

As respostas obtidas por meio do questionário inicial foram analisadas a partir de uma abordagem quali-quantitativa. As questões objetivas foram tratadas por meio de quantificação das respostas, com organização em gráficos, a fim de identificar tendências gerais. Já as questões abertas foram analisadas qualitativamente, por meio de leitura interpretativa e organização em categorias, construídas a partir das recorrências e dos sentidos atribuídos pelos participantes.

Na questão 1, tratamos sobre a frequência de leitura “Você costuma ler por conta própria?”. A Figura 2 mostra o resultado através do gráfico de barras.

Figura 2 - Gráfico de frequência de leitura dos participantes



Elaborada pela autora (2025)

De acordo com os resultados apresentados na Figura 2, o perfil leitor da turma mostra que, em termos de hábitos de leitura, 7 participantes leem com frequência, 7 participantes não têm o hábito de ler e 20 participantes marcaram leem “às vezes”.

Considerando que apenas 7 alunos, de uma amostra de 34, marcaram que costumam ler com frequência, percebemos que a falta do hábito da leitura dos adolescentes, apontada em Colomer (2007), Zilberman (2012) e Cosson (2022), se verifica também nesse contexto da pesquisa, corroborando com os estudos desses autores.

Por outro lado, o grupo dos participantes não leitores também somam 7, o que julgamos positivo, diante de um cenário no qual uma profusão de estímulos desvia os adolescentes dos livros. Então, excetuando-se o número dos não leitores e o de leitores, temos um grupo bastante interessante para a pesquisa: o grupo de alunos que marcaram “às vezes”. É possível inferir que os alunos se sentem, de algum modo, motivados a realizar leituras, o que constitui um indicador positivo para o desenvolvimento de um trabalho de mediação da leitura literária.

Com o intuito de verificar as preferências leitoras os participantes, foi perguntado: “Que tipo de leitura você costuma fazer com mais frequência?”, seguida de cinco alternativas. Essa questão previa uma análise simples, com uma resposta por participante, no entanto, em razão da natureza da questão, alguns participantes demonstraram o desejo em assinalar mais de uma alternativa, o que foi atendido, uma vez que tal escolha não comprometia a análise dos dados.

Para melhor explicitar os resultados, apresentamos a Tabela 1, que mostra quantas vezes cada tipo de leitura foi assinalado:

Tabela 1 – Preferências leitoras dos(as) participantes

TIPOS DE LEITURA	Nº DE VEZES EM QUE FOI ASSINALADA
Livros de histórias/romances	9
Histórias em quadrinho	14
Textos na internet (blogs, redes sociais etc.)	11
Mangás	9
Outros	7

Elaborada pela autora (2025)

O perfil da turma mostra a história em quadrinho como sua principal preferência de leitura, o que corrobora com o pressuposto de que essa faixa etária se identifica com o gênero.

Depois das HQs, a principal fonte de leitura provém de textos veiculadaos na internet. O dado reflete a tendência contemporânea de conexão entre os jovens e mídias digitais. O mangá foi assinalado 9 vezes, mostrando um significativo potencial do gênero. Na opção "outros", apareceram respostas como jogos, terror, poemas, lendas, fanfic e mais duas respostas com os seguintes comentários: "não leio" e "não leio livros".

Para ampliar a compreensão sobre a relação da turma com a leitura, cruzamos dois dados, por parecerem pertinentes. Com a análise da questão 1, observou-se a existência de um grupo de 7 participantes que não têm o hábito da leitura. Ao responderem à questão consecutiva (preferência de leitura), 5 participantes desse grupo assinalaram alguma preferência.

Para entedermos melhor a relação entre os dados produzidos nas duas questões, vejamos o Quadro 5, com o cruzamento desses dados:

Quadro 5 - Cruzamento dos dados da primeira questão com a segunda

PARTICIPANTE	Q. 1- Você costuma ler por conta própria?	Q. 2 - Que tipo de leitura você costuma fazer com mais frequência?
E7	Não	Textos na internet (blogs, redes sociais etc.)
E9	Não	Textos na internet (blogs, redes sociais etc.)
E16	Não	Histórias em quadrinhos
E17	Não	Histórias em quadrinhos

E19	Não	Outros: Não leio livros
E20	Não	Outros: Não leio
E26	Não	Textos na internet (blogs, redes sociais etc.)

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

De acordo com o que foi observado, percebe-se a presença de práticas leitoras em construção entre os participantes que se identificam como não leitores, prevalecendo textos na internet e histórias em quadrinhos. O fato pode indicar que esse grupo mais resistente à leitura costuma passar mais tempo na internet ou, quando se encontram em situações de leitura, optam por histórias em quadrinhos

Na questão 3, foi perguntado ao aluno: “Você tem algum(a) autor(a), livro, personagem favorito? Qual? Por quê?” A questão era aberta, desse modo, os alunos responderam espontaneamente o nome do(a) autor(a), livro ou personagem, o que proporciona uma análise mais estendida, além do mais, a questão continha duas perguntas, o que também contribui para ampliar a discussão.

Suas respostas foram categorizadas da seguinte forma: livros, para quem primeiro lembrou o nome de um livro; autor, para quem primeiro lembrou o nome de um autor; personagem, para quem primeiro lembrou o nome de um personagem; sem preferência, para quem não escreveu nenhum dos elementos; e, anime, para quem primeiro lembrou o nome de um anime.

Na Figura 3, a seguir, apresentamos através do gráfico de barras, o primeiro elemento a ser lembrado pelos participantes, de acordo com o universo literário de cada um:

Figura 3 - Gráfico do elemento mais lembrado pelos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os dados mostram que quando os participantes são estimulados a pensarem sobre o(a) autor(a), personagem, ou livro favoritos, a primeira lembrança é do personagem (9 no total), o que indica ser esse o elemento mais significativo. Em seguida, o(a) autor(a), (7 menções), livro (seis menções) e anime (1 menção). Os nomes dos personagens e autores, assim como os títulos dos livros, serão discriminados posteriormente.

Com relação aos alunos que não apontaram nenhuma preferência, temos um total de 10, o que demonstra um distanciamento desse grupo com o universo literário.

É importante destacar que desses dados, numa mostra de 33 respostas, 23 participantes conseguem citar algum autor, livro ou personagem favorito e 10 não conseguem.

Poderia ser acrescentado ao grupo de 10, a resposta do participante E3, que não consta no gráfico por ter sido muito destoante “FE9”, (trata-se de uma sigla referente a um jogo eletrônico).

Outra observação importante a ser considerada, é que os participantes E11 e E12 mencionaram mais de um autor(a): “Clarice”, Cecília”, “Vinícius” e mais de um livro: “Extraordinário”, “A coleção de Anne”, “Aventuras de Ellie" e “Lino”. Para efeito de análise, foi priorizado apenas 1 elemento de cada participante, mas, é importante destacar que a presença dessas respostas sugere a existência de um repertório mais amplo. Esses participantes fazem parte do grupo de estudantes que têm o hábito de ler (discutido na questão 1), portanto, não somente afirmam que leem com frequência, como também são capazes de lembrar quais autores e livros preferem.

Na Tabela 2, é possível visualizar os elementos citados pelos participantes.

Tabela 2 – Personagens, livros e autores citados pelos participantes

AUTOR(A)	Nº DE VEZES	LIVRO	Nº DE VEZES	PERSONAGEM	Nº DE VEZES	ANIME	Nº DE VEZES
Oda	1	Romances	1	Mônica	2	Haikyuu	1
Maurício de Sousa	3	Caderno de teoria da Pessy	1	Menino Maluquinho	1		
Akira Toriyama	1	O Pequeno Príncipe	2	Tsukishima	1		
Monteiro Lobato	1	Harry Potter	1	Gwen	1		
Junji ito	1	Girls last tour	1	Asta	1		
				Harry Potter	1		
				Hinata	1		
				Sammy e Yasmina	1		

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Considerando que algumas das referências mencionadas pelos participantes pertencem a universos literários e midiáticos específicos, optamos por apresentar uma breve contextualização dessas obras, autores e personagens, a fim de orientar o leitor ao longo da análise (ver Apêndice G).

Analisando as preferências dos participantes, constatamos um alinhamento dessas escolhas com o gênero mangá.

Tomando como *corpus* os 23 participantes que apontaram algum tipo de preferência, conforme apresentado na Figura 3, temos que 08 menções vêm desse gênero, (Oda, Akira Toryama, Junji ito, Tsukishima, Asta, Shoyo Hinata, Haikyuu!! e Girls last tour); 07 menções para histórias em quadrinhos, (Maurício de Sousa, Mônica, Menino Maluquinho e Gwen); 02 menções para obra de fantasia, transformada em série de filmes (Harry Potter); 03 menções se referem ao clássico (Monteiro Lobato e Pequeno Príncipe) e 03 menções são mais genéricas

(Caderno de teoria da Pessy, livro oriundo de canal do You Tube), romances (histórias de amor) e Sammy e Yasmina (personagens de animação de TV, *Jurassic Word).*

Desse modo, os dados indicam os seguintes universos literários dos participantes: mangás/anime, história em quadrinhos, clássicos, genéricos e fantasia.

O Quadro 6, foi organizado com essas informações:

Quadro 6 - Universos literários dos participantes

MANGÁS/ANIMES	HQ	CLÁSSICO	GENÉRICO	FANTASIA
Oda	Maurício de Sousa	Monteiro Lobato	Caderno de teoria da Pessy	Harry Potter
Haikyuu	Mônica	O Pequeno Príncipe	Romances	
Junji Ito	O menino Maluquinho		Sammy e Yasmina	
Akira Toriyama				
Tsukishima				
Asta				
Hinata				
Girls Last Tour				

FONTE: Elaborado pela autora (2025)

Como se observa no Quadro 6, a preferência da turma revela uma tendência marcadamente contemporânea, com maior inclinação para os mangás/animes e para as histórias em quadrinhos.

Considerando que esses universos narrativos são fortemente marcados pela centralidade da imagem, é possível estabelecer uma relação entre esse aspecto imagético e o interesse manifestado pelos participantes.

A categoria dos mangás/animes apresenta dados particularmente relevantes para o escopo da pesquisa, não apenas pela recorrência das menções, mas também pela consistência com que essas referências foram apresentadas, uma vez que os participantes desse grupo demonstraram facilidade em recordar e registrar corretamente nomes de autores, obras e personagens, o que aponta para um interesse efetivo por esse repertório. Além disso, as justificativas apresentadas mostram-se coerentes, aspecto que será aprofundado adiante, quando se discutirem os motivos que levam os participantes a apreciarem determinadas leituras.

Após identificar os universos literários, surgiu uma pergunta que não consta no instrumento, mas que pode ser respondida com uma análise interpretativa das respostas da questão analisada. “Como foi o contato dos participantes com os elementos citados? Foi por meio de leitura verbal ou por meio de recursos audiovisuais?”

Por exemplo, com relação ao interesse pelos mangás, em muitos casos, percebe-se que tal interesse não se originou especificamente da leitura dos mangás, mas do contato prévio com os animes neles baseados, indicando que a aproximação com esse universo cultural ocorre, majoritariamente, por meio de produtos audiovisuais, veiculados pela televisão ou por mídias digitais.

Esse modo de acesso também se faz presente nas escolhas associadas às demais categorias.

O Quadro 7, busca distinguir as menções que parecem decorrer predominantemente de experiências de contato audiovisual, daquelas relacionadas diretamente à prática da leitura.

Quadro 7 - Tipo de contato entre o participante com o produto cultural

CONTATO POR MEIO AUDIOVISUAL	CONTATO POR MEIO DA LEITURA
Oda	Maurício de Sousa
Akira Toriyama	Mônica
Tsukishima	O Menino Maluquinho
Hinata	Romances
Asta	Gwen
Sammy e Yasmina	Junji Ito
Haikyuu!!	Girls Last Tour
Harry Potter	Caderno de teoria da Pessy
	O Pequeno Príncipe
	Harry Potter

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Embora nem todas as respostas dos participantes tenham permitido identificar de forma segura se o contato com essas referências ocorreu por meio da leitura de textos escritos ou de mídias digitais, pode-se partir de uma análise interpretativa das menções e justificativas apresentadas, considerando, portanto, que o agrupamento acima representa, de maneira coerente, os modos predominantes de contato da turma com esse repertório cultural.

Por exemplo, no grupo classificado como, *contato por meio audiovisual*, observam-se referências a autores, obras e personagens amplamente difundidos em adaptações televisivas ou digitais, como *One Piece*, *Dragon Ball* e *Haikyuu!!*. Nesses casos, o acesso dos participantes parece ocorrer prioritariamente por meio de animes e outros produtos os quais circulam de forma mais acessível do que as versões impressas.

Essa hipótese é reforçada pelas justificativas apresentadas, que mencionam experiências familiares ou mediadas pela televisão e por plataformas digitais, como se observa nas falas "minha mãe assistia *Dragon ball*", "tia, *Haikyuu* é uma série que fala de volei" e "tem aplicativo que passa", referindo-se a *One Piece*.

Já no grupo em que o contato com a obra parece decorrer prioritariamente da leitura, identificam-se tanto textos com forte presença imagética, como histórias em quadrinhos, mangás e o *Caderno de Teorias da Pessy*, quanto leituras em prosa, como *Harry Potter*, *O Pequeno Príncipe* e as menções genéricas a "romances".

Já para o participante que mencionou Monteiro Lobato, o contato parece mais associado a eventos realizados na escola, nos anos iniciais, nos quais se festeja o autor de maneira muito recorrente.

Esses dados conduzem à seguinte reflexão: qual tem sido o papel da mediação escolar na construção do gosto literário dos participantes?

No que se refere às histórias em quadrinhos, observa-se uma mediação escolar mais evidente, sobretudo por meio da disponibilização desse gênero na biblioteca da escola.

O acervo conta com exemplares de séries clássicas, como *Turma da Mônica*, *Turma da Mônica Jovem* e *O Menino Maluquinho*, além de adaptações de obras da literatura brasileira e universal para o formato de HQ, o que favorece o contato dos participantes com esse tipo de leitura.

Em relação aos mangás, não se identifica uma mediação direta da escola, uma vez que esse gênero não integra o acervo da biblioteca nem é objeto de propostas de leitura no contexto escolar. Assim, o interesse demonstrado pelos participantes parece decorrer de experiências extraescolares.

Situação semelhante ocorre com o *Caderno de Teorias da Pessy*, título que não consta na biblioteca da escola e que se aproxima do gênero diário. Embora se possa considerar que a curiosidade por esse tipo de texto seja, em alguma medida, estimulada pela escola, os leitores dessa obra são, majoritariamente, fãs do canal do YouTube *Mundo Torajo*, o que indica um contato mediado por plataformas digitais.

A obra *O Pequeno Príncipe* apresenta indícios mais claros quanto à mediação escolar.

Trata-se de uma obra presente no acervo da biblioteca escolar e em 2022 o município de Russas aderiu ao projeto *Nas Ondas da Leitura*, por meio do qual foi distribuída uma coletânea de livros aos alunos, incluindo *O Pequeno Príncipe* para as turmas do 6º ao 9º ano. Embora os participantes desta pesquisa ainda estivessem no Ensino Fundamental I à época, é possível que o livro tenha circulado em seus lares por meio de irmãos, primos ou outros familiares, o que reforça a importância do acesso material à obra.

No caso de *Harry Potter*, a escola dispõe de alguns exemplares na biblioteca, ainda que não de toda a saga. No entanto, a leitura não integra escolha dos professores para trabalho mais sistemático em sala de aula. Assim o interesse e busca por essa obra ocorre de maneira muito espontânea, motivados por elementos externos.

Por fim, a categoria "romances" apresenta caráter bastante abrangente, englobando narrativas centradas em relações amorosas, temática que costuma despertar interesse em adolescentes, especialmente em fase de descobertas afetivas.

Nesse sentido, é possível considerar que a escola tenha alguma participação na constituição desse gosto, ao favorecer o contato com textos dessa natureza.

Para concluir a questão, solicitou-se aos participantes que justificassem suas preferências de leitura. A análise das respostas permitiu identificar algumas categorias recorrentes, a saber: identificação com o gênero ou tema; humor e entretenimento; apreciação afetiva ou emocional; valorização estética ou qualitativa; e apreciação geral do universo ficcional.

Além dessas categorias, emergiram ainda duas outras — "não identificação com o universo literário" e "identificação genérica" — que não foram incluídas no quadro de análise, por não apresentarem, neste momento, relevância para a discussão proposta. No caso da não identificação com o universo literário, observa-se coerência com os dados obtidos na questão inicial sobre o hábito de leitura por conta própria, havendo, inclusive, o acréscimo de dois participantes nessa categoria.

Tal aumento pode ser compreendido à luz do maior grau de exigência da resposta escrita, o que tende a ampliar as dificuldades enfrentadas por leitores menos experientes.

A categoria "identificação genérica", por sua vez, refere-se a resposta de um único o qual limitou-se a mencionar "histórias", sem apresentar justificativa que permitisse uma análise mais aprofundada.

Após a categorização das respostas, foi possível inferir que uma parcela dos participantes manifesta interesse pela leitura a partir da identificação com o gênero ou com o tema abordado. Exemplificam esse aspecto respostas como “amo livros de romances”, em referência a narrativas de cunho sentimental, e “porque fala de vôlei e tem frases impactantes”. Nesse último caso, nota-se apreço não apenas pelo tema esportivo, mas também por valores como crescimento pessoal, amizade e superação, recorrentes na obra *Haikyuu*.

Essa recorrência sugere que os participantes acionam repertórios e contextos já conhecidos em seu processo de leitura.

Outro grupo de participantes apresentou justificativas relacionadas ao humor e entretenimento. É o que se observa, por exemplo, no trecho "acho engraçado quando ela bate no Cebolinha" ou ainda, "muito forte e engraçado", (referindo-se ao personagem Asta, do anime *Black Clover*). Isso sugere que o caráter lúdico da leitura influencia as escolhas literárias dos participantes e pode indicar maior aproximação com leituras de HQs ou obras oriundas de mangás.

A apreciação afetiva ou emocional apareceu como a categoria de maior recorrência entre os participantes e oscilou entre enunciados mais genéricos, como “porque é legal”, e justificativas mais específicas, tais como “me sinto confortável e fujo da realidade”, “a personalidade dele é parecida com a minha”, “o livro e o anime dele fez parte da infância da minha mãe”, “pois foi o primeiro livro que eu li e amei”, dentre outras.

A análise dos dados parece indicar uma conexão mais sólida entre leitor e texto literário, aspecto significativo no contexto desta pesquisa.

Para a categoria de valorização estética ou qualitativa, a recorrência de participantes é bastante reduzida, porém, significativa, já que sugere a presença, entre os participantes, de leitores com uma visão que incide no todo da obra, como se verifica nos exemplos “porque ele criou uma obra muito boa” e “surreal de bom”. Aqui a obra é avaliada no seu aspecto geral e os participantes emitem um julgamento de valor por sua qualidade, demonstrando que há um nível interpretativo maior.

Já na categoria de apreciação geral do universo ficcional, o interesse dos participantes pela literatura pode ser observado nos exemplos “interessante” ou “eu gosto de ler os quadrinhos dela” e ainda, “a coleção de Anne, que eu tô terminando”.

A análise desses dados permite inferir que práticas de leitura literária estão inseridas no contexto dos participantes, embora não fique claro o papel da mediação escolar para tal ocorrência, demonstra a quão produtiva pode ser essa mediação à luz do letramento literário.

Após a apresentação dos resultados discutidos na análise, nota-se que alguns modos de ler, dos quais Cosson (2024) discorre, emergem das predileções leitoras dos participantes. De doze modos de ler, apontados pelo autor, observamos a predominância de três deles - contexto-texto, texto-leitor e contexto-leitor - esses modos de ler baseiam-se em grande parte pela identificação do leitor com o texto, ou seja, sob algum aspecto, as leituras são próximas do leitor e, normalmente, prescidem de mediação.

Conclui-se que a leitura dos participantes está pautada no prazer. Como discutido no referencial teórico, a leitura apenas por prazer, sem acompanhamento, não é suficiente para formar leitores competentes. Quando os leitores não estão dispostos a enfrentarem o esforço de ler, o que prevalece é o tédio, como apontou o questionário, ao solicitar que participantes assinalassem os sentimentos gerados ao ler o texto literário. Além do tédio, a maior parte demonstrou que sente curiosidade e diversão.

Mas o que faz com que alguns alunos sintam curiosidade, diversão ou emoção, ao lerem o texto literário, enquanto outros sintam apenas tédio? Por que gostam ou por que não gostam de ler?

Para analisar os dados produzidos neste questionamento, categorizamos as respostas dos participantes. Desse modo, emergiram as seguintes categorias: Leitura associada ao prazer, interesse e emoção; Preferência por gêneros específicos; Leitura percebida como entediante ou cansativa; Relação oscilante ou condicionada à obra e Leitura em concorrência com outras práticas (tecnologia).

Vejamos na Figura 4, através do gráfico de barras, como ficaram as categorias:

Figura 4 - Categorias associadas aos motivos de gostar ou não de ler



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Para discussão dos resultados, ficam estabelecidos dois grupos: justificativas daqueles que têm uma experiência positiva com a leitura e justificativas daqueles que possuem experiência negativa com a leitura.

Nas justificativas positivas, em primeiro lugar, o gosto foi associado com prazer, interesse e emoção, como se pode perceber nos enunciados dos participantes “Bem, depende tem alguns livros que me dão sono, já outros me fazem ir para um mundo melhor”, “Pois me sinto alegre” ou ainda, “Vontade de descobrir”. Já outros participantes gostam de ler condicionados a gêneros específicos, como exemplificado a seguir, “Gosto de tirinha com terror e ação”, “gosto de história em quadrinho porque são legais e engraçadas”. Por outro lado, é possível encontrar motivos para ler que se baseiam em alternativas para sair das telas, como podemos observar em “Pois gosto de fazer alguma coisa que me tire do celular”. Por fim há os que justificam o gosto pela leitura condicionado à obra, como é o caso de “Depende da história. Me faz gostar caso seja do meu interesse” ou “Depende de qual é”. Os dados sugerem que as razões para gostarem de leitura estão condicionadas ao prazer de ler.

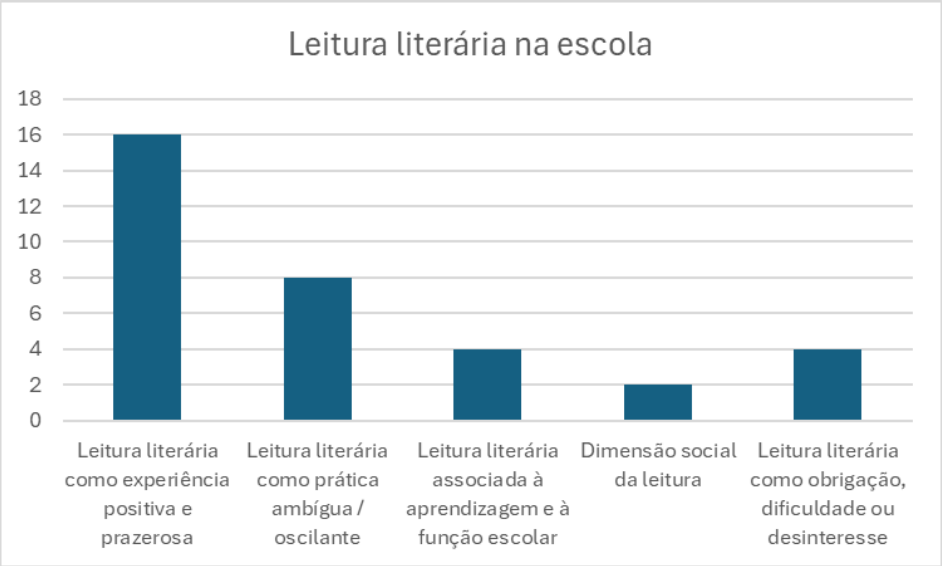
Os dados parecem indicar que faltam aos participantes a fruição do texto literário, para que de fato possam ter uma experiência estética com a obra.

Já com relação ao grupo das justificativas negativas, os dados mostram que o tédio é a principal causa de desafeição pela leitura, como se observa nas falas “É entediante”, “Acho entediante”, “Acho muito entediante o fato de ler um livro que na maioria das vezes é muito longo”, aliás, longo parece ser uma característica importante para afastar participantes dos livros, já que é um dado recorrente, como vemos também na seguinte resposta: “Porque é grande”. Outros participantes não conseguiram justificar, mas expressaram a aversão à leitura “Não sou fã de leitura”, “Não me sinto atraído”, “Não gosto de ler”.

Identifica-se então no comportamento leitor dos participantes, dois aspectos de aversão: ser longo e ser entediante. Esses aspectos parecem indicar que os participantes preferem produtos culturais imediatistas e que não gerem esforço.

A leitura literária escolarizada também foi um ponto de discussão na análise. A questão que incidiu sobre o que *é* para o participante ler literatura na escola, suscitou dados, que, pela recorrência, foram agrupados em categorias, como se observa na Figura 5:

Figura 5 - O que representa a leitura literária na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Assim, na opinião de boa parte participantes, ler literatura na escola é considerada uma experiência positiva e prazerosa, como observado nos enunciados “Bom, pois me entretém” ou “Interessante, legal e divertido”. Para alguns, essa prática oscila, como vemos através dos enunciados “Mais ou menos, pois existem histórias diferentes, mais melhores e outros”, “Legal, mas cansativo, pois prefiro personagens reais” e “Legal, mas ao mesmo tempo um pouco sem graça”.

Aparece também nos dados o caráter pedagógico da leitura literária na escola, observado nos exemplos “uma forma extra de aprender” ou “importante”. Também se ressalta o caráter da dimensão social da leitura “Divertido, pois posso compartilhar as experiências com os colegas” e por fim, a leitura literária como obrigação, dificuldade ou desinteresse, exemplificados a seguir “Muito difícil, tenho vergonha” ou “Algo comum”.

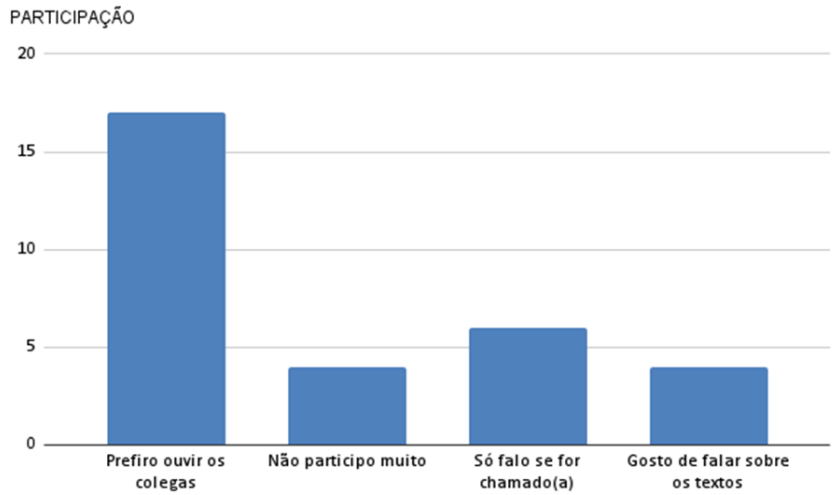
Os dados parecem indicar que a escola pode ser tanto o local chato, da leitura obrigatória, como um espaço agradável para a leitura literária.

Um dado explicitado acima chama a atenção no que diz respeito à participação nas aulas “Muito difícil, tenho vergonha”.

Considerando a participação nas aulas e, portanto, o compartilhamento como essenciais para as práticas de letramento literário A predisposição do participante em participar das aulas é muito importante, principalmente no que diz respeito ao compartilhamento das experiências. Vejamos qual o perfil da turma neste quesito.

A Figura 6 mostra o gráfico de barras com as respostas sobre como os participantes preferem participar das aulas:

Figura 6 - Gráfico das respostas dos alunos quanto a participação nas aulas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Esses números permitem verificar que menos de cinco alunos gostam de falar espontaneamente nas aulas que envolvem leitura literária.

Ao final do questionário, os participantes foram estimulados a escreverem sobre suas expectativas em relação ao projeto de pesquisa a ser desenvolvido na turma. Corroborando com os dados até aqui já analisados, a turma, em sua maioria, espera por diversão, leitura de gêneros e temas interessantes, dinamismo, partilha e criação. Como em outras questões, categorizamos os dados.

Vejamos a Figura 7, que mostra o gráfico de barras das expectativas leitoras para com o projeto:

Figura 7 - Expectativas leitoras em relação ao projeto



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

De acordo com as respostas dos participantes emergiram as seguintes categorias: “expectativas por gêneros, temas e conteúdos específicos”, “expectativa de prazer, diversão e interesse”, “expectativas vagas ou indefinidas”, “expectativa de dinamismo e não entediamento” e “expectativa de participação, partilha e interesse”. Os dados apresentados na categoria de expectativas vagas ou indefinidas, apresentou uma mescla - mesmo que imprecisa - de expectativas positivas e negativas, foi o caso de, por exemplo, “Bom”, “Prefiro esperar” e “O mesmo de sempre”, tomando os pontos que tendem ao negativo, os participantes demonstraram certa descrença de que na escola a leitura pode ser algo interessante. Esse fato parece estar relacionado com a ideia de que as atividades desenvolvidas ostentam um caráter de obrigatoriedade e de regras, que se opõem à liberdade que os participantes têm fora da escola para fazer suas escolhas conforme seus interesses.

Excetuando-se esse grupo, a turma demonstrou expectativas muito positivas, esperando nas leituras futuras, gêneros e temas de seu interesse, “Que seja de romances, legais, engraçados”, “poema, contos de terror, reportagens e cartas”, “Que tragam livros com assuntos que realmente os alunos gostam de ler”. Em outros casos esperam por prazer e diversão, “Que vai ser legal e divertido”, “Acho que vou gostar e vai ser bem legal ler sobre”

5.2 Análise dos dados ao longo da intervenção

Neste tópico, foram analisados os dados produzidos ao longo da intervenção pedagógica, considerando-se as falas dos participantes durante as rodas de conversa; os

registros escritos produzidos durante a atividade interpretativa (ver Apêndice G, Quadro 11); as produções multimodais representadas pelos storyboards (ver Apêndice I) e as observações sistematizadas no diário de pesquisa. A análise busca compreender os modos de leitura mobilizados pelos alunos durante o contato com os contos de terror, especialmente em sua dimensão afetiva, estética, inferencial e crítica, à luz do referencial do letramento literário.

Um dos aspectos que mais se destacou durante a intervenção foi o envolvimento dos participantes com as narrativas cujas tramas têm efeito imediato no leitor, levando-os a um mundo de sentimentos e sensações. É o que se configura, por exemplo, em momentos tais como rodas de conversas, em que o participante demonstrou ficar impactado com o conto *Crianças à venda. Tratar aqui,* e diz "é uma história muito aterrorizante e perturbadora", "dá medo".

Essa aproximação com o conto também é percebida enquanto leem, quando é possível observá-los concentrados do início ao fim da leitura, mesmo tendo considerado o texto como muito longo.

Além disso, reações aos eventos narrados como, colocar a mão sobre boca ou esboçar expressão de surpresa, demonstraram o impacto do conto sobre os participantes.

O que também foi perceptível na produção dos storyboards, a partir da leitura do conto *Dentes tão brancos*, quando os alunos expuseram nos desenhos os momentos da narrativa com maior nível de tensão.

Percebe-se ainda, presente na turma, a dimensão afetiva da leitura. Os participantes demonstraram sensibilidade com a ideia de a mãe vender os filhos. Em atividade na qual eles deveriam escrever dois elementos que caracterizassem o conto *Crianças à venda. Tratar aqui*, como sendo do gênero terror, um dos elementos mais citados foi "a mãe vender os filhos". Apesar da estranheza que o fato mencionado provoca, ele não se constitui, na tessitura do texto, um elemento definidor deste conto como sendo de terror. Desse modo, *vender os filhos*, é para os participantes um acontecimento que rompe a fronteira do real e adentra o domínio do fantástico

Outros dados parecem indicar que os participantes apresentam certa apreciação estética da leitura literária, o que se percebe no compartilhamento das impressões, quando se pode registrar falas como "eu achei bom o final", "acho que se tivesse tido um final (fechado), a gente não teria ficado do mesmo jeito com o texto", percebe-se aqui que o participante experiencia o texto não somente pelo desfecho, mas pela maneira como é contada a história, com a valorização dos recursos empregados pela autora.

Se ao final da sequência um participante revela, “me surpreendeu mais do que eu esperava”, é indício de que houve o encontro do leitor com a obra, ou seja, há a fruição do texto literário, o que leva a pressupor sua interpretação em mais de uma camada de sentidos, como quando foi solicitado ao participante que imaginasse uma situação na qual Simara teria conseguido fugir. O participante deveria redigir uma carta, como se fosse a própria personagem, relatando sua experiência, assim como alertando às pessoas sobre o ocorrido.

Alguns trechos significativos emergiram de seus relatos, permitindo identificar o papel ativo do participante no diálogo que estabelece com o texto literário. Vejamos por exemplo, “não aceitem tudo que os pais fazem”. Aqui percebemos o posicionamento crítico, que chama a atenção para o fato de que nem sempre as decisões tomadas pelos adultos podem de fato proteger as crianças, ao contrário, podem deixá-las vulneráveis a perigos reais.

Também é possível perceber como o participante entretece o texto, preenchendo lacunas e ampliando os seus sentidos, vejamos o seguinte trecho: “eu não parei de pensar o que teria acontecido se eu não tivesse ido atrás dele, não seria vendida talvez, mas a única coisa que queria é a presença do meu irmão. Nunca imaginei uma criança tão feliz com aquela expressão sombria e olhos negros”. O excerto mostra que o participante conjectura a possibilidade de Simara também não ter se tornado uma vítima, caso tivesse tomado a decisão de não ir atrás de Fabijunio, ao passo que justifica essa decisão – queria a presença do irmão.

No mesmo trecho, estabelece uma comparação do Fabiojunio de antes, com a imagem que vê na fotografia. Esses detalhes mostram a atitude responsiva e interpretativa do participante.

Em oposição a isso, identificamos que um grupo de participantes parece fazer uma leitura mais superficial, focando nos fatos mais marcantes e ignorando os detalhes que são importantes para a construção da atmosfera de mistério. Veja-se o caso em que foi solicitado ao participante que escrevesse o primeiro sinal de que havia algo de errado com o casal que adotou Fabiojunio. Alguns deles ignoraram “a expressão meio vazia do casal”, “o jeito que eles tinham de olhar, meio fixo” e “maneira de moverem, lenta demais”.

Esse grupo atribuiu como primeiro sinal, as fotos de Fabiojunio enviadas a Marialva, e que haviam despertado a desconfiança em Simara. O fato desse acontecimento se destacar de maneira mais visível para criação do suspense e hesitação levou esse grupo a identificar o momento como o primeiro.

A partir da análise realizada, os dados parecem sugerir que existem indícios do letramento literário ao longo da sequência básica, a começar pela consideração das instâncias texto, contexto e intertexto.

Para exemplificar, tomemos a mesma atividade da hipotética carta de Simara. Um participante colocou, “precisa escrever para essas mães que têm filhos por descuido, porque não usou proteção e depois não tem como criar”.

Sem incorrer em análises ideológicas presentes no trecho, por não ser matéria desta pesquisa e, excetuando-se a falha na interpretação do enunciado da questão, podemos analisar como essas instâncias estão presentes na leitura.

O participante se posicionou de maneira a inserir pistas contextuais em seu enunciado. No caso, é apresentado o contexto de mulheres que vivem sob baixas condições sociais e que não usam métodos contraceptivos, o que faz com que elas tenham vários filhos.

Além do trecho mencionado acima, outros como, “ela fazia isso porque era muito pobre”, “acho que ela estava com depressão”, extraídos da roda de conversa, também apontam para a mobilização das instâncias texto, intertexto e contexto.

Também emergiram dos dados um dos aspectos mais centrais do letramento literário, que é a dialogicidade entre os textos. Tomemos como exemplo, o que os participantes puderam falar sobre o gênero conto de terror, com base em suas experiências leitoras ou de contatos com outras formas de linguagem.

É o caso do seguinte excerto, quando o participante descreve a foto que Simara recebe: “Na imagem havia o menino bem centralizado e roupas sofisticadas e chiques, porém não estava com nenhum sinal de alegria. De fundo tinha um campo todo florido, como se tivesse saído de um conto mágico”. Note que o participante mantém os aspectos narrados no texto, mas acrescenta uma comparação que acentua o caráter fantástico do conto, “como tivesse saído de um conto mágico”.

Para definir o conto “Crianças à venda. Tratar aqui” como do gênero terror, os participantes incluem ainda elementos, como, “medo crescente”, “mistério não resolvido” e “fatos agoniantes”. Esses exemplos parecem indicar que há uma ideia mais madura da noção de histórias de terror do que as mais recorrentes, tais como, “medo”, “suspense”, “morte”, “mistério”, “coisas sobrenaturais” e as “fotos”.

Outro indício do letramento literário ocorre nos storyboards produzidos a partir do conto *Dentes tão brancos*. No contexto desta atividade, que foi realizada em grupos de três participantes, a proposta era reproduzir algumas sequências narrativas contidas no conto.

Através da atividade, foi possível perceber como os participantes recriam a história, fazendo uso da linguagem visual. Uma parte desses trabalhos valorizam a qualidade das imagens construídas, priorizando aspectos descritivos, já em outra parte, a ênfase recai nos aspectos narrativos.

5.3 Análise das produções dos alunos

Nesta parte, o *corpus* de análise é constituído por dez produções textuais dos alunos, elaboradas como proposta de reescrita de um final alternativo para um dos dois contos trabalhados, sendo a escolha do texto feita pelo próprio participante. Os trechos das produções foram transcritos conforme a escrita original dos participantes, entretanto, em alguns casos realizaram-se pequenos ajustes para melhor compreensão dos dados apresentados. A versão original das produções pode ser consultada no Apêndice I.

Os critérios de seleção basearam-se na frequência dos participantes durante a intervenção, priorizando-se aqueles com participação integral nos encontros, assim como as produções que evidenciaram maior riqueza interpretativa e potencial analítico.

Esclarecidos os critérios de seleção, a análise das produções escritas buscou compreender de que modo as estratégias de mediação desenvolvidas ao longo da intervenção contribuíram para a mobilização de práticas associadas ao letramento literário. Para tanto, observaram-se, nos textos dos participantes, indícios de apropriação das características do gênero conto de terror, bem como processos de construção de sentidos relacionados às experiências de leitura e discussão realizadas durante a sequência.

O participante E4 conduziu a narrativa de modo muito coerente com o texto original. Na sequência, o casal aparece para levar Simara, sem a menor resistência da mãe que continua no mesmo estado de ingenuidade. Assim, o participante estabelece na cena dois planos que cria no leitor um sentimento de angústia, de um lado Simara, consciente de que coisas estranhas havia acontecido com seu irmão e que estaria prestes a ser vítima do mesmo infortúnio, por outro lado, sua mãe, que, alheia a tudo, contribui para que a menina tenha o mesmo destino do irmão.

Observa-se ainda o uso da linguagem de modo a favorecer a construção de uma atmosfera de suspense, através de uma presença ainda não percebida, assim como a inserção de um elemento surpresa “já no carro Simara começou a chorar e sem perceber seu irmão apareceu”. Em outro trecho, Simara fala para o irmão que irá morrer, ao que ele responde “uma

hora ou outra você iria morrer". Nota-se através do excerto que o participante entretece na tessitura do texto os sentidos da morte, tanto como um elemento característico da história de terror narrada, como também de sua presença como algo inevitável no mundo dos vivos.

Ao final, o participante confirma os elementos sobrenaturais "ela olhou para fora, percebeu que estava voando" e cria um plano cósmico "ela viu um castelo nas nuvens que eles estavam indo em direção". A seguir, Simara morre, mas "ela voltou como um fantasma maligno e decidiu ajudar o casal".

Desse modo, a produção indica a mobilização de práticas associadas ao letramento literário, especialmente no que se refere à compreensão do funcionamento do gênero e a construção de sentidos coerentes com o universo ficcional do terror.

O participante E9 elaborou um desfecho no qual se faz presente uma linguagem bastante caracterizada pelo vocabulário próprio do gênero terror, como se vê nos seguintes trechos: "Simara ouviu um barulho e batida à porta. Seu coração palpitava de tanto medo"; "Simara nem respondeu ou ao menos respirava"; "Simara congelou". Esses excertos produzem no texto um efeito que contribui para a atmosfera de suspensão e tensão presentes no final alternativo produzido pelo participante.

Ao introduzir a descrição do ambiente em seus aspectos sórdidos "estava fedendo, sujo e bagunçado, mas Simara não ligou de tão angustiada", o participante aproxima ainda mais o leitor do conto de terror, propiciando a criação de imagens mentais que reforçam a atmosfera de terror.

O participante amplia o espaço onde acontece a história, inserindo um esconderijo, o qual somente ela e seus irmãos tinham conhecimento e a partir daí tenta criar um clima de medo crescente, como se observa em algumas sequências narrativas que vai dos seguintes momentos: Simara se esconde e fica apreensiva enquanto sua mão e o casal procuram por ela; Simara, escondida sabe que está acontecendo alguma coisa, mas fica angustiada porque não sabe o quê; e, finalizando, Simara descobre sua mãe morta, como descrito a seguir: "se deparou com sua mãe estirada no chão, uma poça de sangue na sua cabeça".

Desse modo, sua narrativa transita em uma tensão que mais se aproxima do estranho, prevalecendo apenas a ideia contida no texto original de que aquele casal não fazia parte do mundo dos vivos. Entretanto, o participante finaliza seu texto sinalizando que confirma o elemento sobrenatural "Aquele casal enviado do diabo matou minha mãe, vou caçá-los nem que seja no inferno", onde "enviado do diabo", tanto pode ser metafórico, não havendo assim a presença do sobrenatural, quanto pode ser no sentido real, o casal realmente se origina de algum

poder maligno, o qual foge às regras do mundo natural. Levando-se em conta que em se tratando do gênero terror, o sentido figurado é em boa parte apagado, presume-se que a segunda opção deve ser a mais aceita.

Observa-se a apropriação do gênero especialmente no que diz respeito à criação da atmosfera de medo o que mostra alinhamento com as práticas de letramento literário empregadas no decorrer da sequência.

Na produção do participante E14 observa-se o desfecho com uma construção mais amena, em que a tensão da narrativa é mantida entre a elaboração de um plano de fuga por parte de Simara e o medo constante da mãe descobrir esse plano. A seleção vocabular potencializa essa tensão, como podemos ver no seguinte trecho: "Em uma certa madrugada sombria e assustadora, Simara acordou tensa com uma sensação de desespero". Essa tentativa de imprimir uma sensação de medo, como fica constatado em "tentou se acalmar, mas era difícil disfarçar o medo naquele momento". Desse modo, o participante tenta criar a atmosfera de terror, mesmo sem a presença do elemento sobrenatural.

No final do texto, Simara consegue fugir, escapando assim, do perigoso casal. Nota-se que o(a) ressignifica o conto e estabelece um final feliz para Simara. O final feliz em si não compromete a atmosfera de terror que o participante tentou empregar no texto. Percebe-se então elementos do gênero, o que evidencia compreensão sobre as características do conto de terror.

Na produção participante E15 observa-se um desfecho marcado por eventos terríveis, como indica o excerto "viu uma cena que deixou ela aterrorizada, sua mãe estava morta, sua cabeça estava separada do corpo". Esse fato faz com que Simara fuja de casa, buscando refúgio na igreja, entretanto, "quando chegou lá, viu o padre paralizado com olhar vazio e os fiéis estavam mortos", na sequência, "ela foi falar com o padre e quando encostou nele, ele caiu morto". A narração desses acontecimentos sobrenaturais, em meio à tentativa de fuga da menina, ganha bastante movimento e contribui para o desenvolvimento de uma atmosfera de tensão constante.

No final do texto, o(a) oferece à narrativa uma solução do mundo real dos personagens, em que "um despertador tocou e Simara acordou de um pesadelo inesquecível". Desse modo, o participante utiliza o elemento do sonho, que é uma das características que podem se fazer presente no gênero conto de terror. Isso retoma elementos discutidos na intervenção e, portanto, mostra que a produção indica a mobilização de práticas de letramento literário.

O participante E19 cria um desfecho no qual o elemento surpresa constitui-se no recurso mais importante. Na sequência dos fatos narrados, Simara planeja fugir e deixa uma carta para

mãe “eu não quero ficar à venda, pois não sou um objeto, eu sou uma pessoa”. A partir daí, Simara consegue fugir e, casualmente, enquanto tenta comprar um lanche, conhece uma pessoa “aparece um homem misterioso que paga a comida dela”. Esse novo personagem inserido na trama é logo visto como uma possível ameaça, quando este orienta a menina a entrar em um carro, sob o pretexto de que iria ajudá-la. Ao deslocar a narrativa para outro espaço e outro eixo de personagens, o leitor é pego de surpresa quando descobre que no carro estão o casal misterioso e Fabiojunio. O menino, “com os olhos sangrando”, remete a imagem simbólica da morte e dialoga estreitamente com o conto original, quando o menino aparecia nas fotos com os olhos furados. A fatalidade do encontro não é detalhada, entretanto fica expressa na frase “e depois disso nunca mais foi falado de Simara”. Nota-se na produção do texto pouca referência ao sobrenatural, apenas a aparição do irmão - junto com o casal, supostamente morto - com os olhos sangrando, cujo sentido indica que o menino não pertencia mais ao mundo dos vivos. Embora o sobrenatural não apareça em grande escala, o clima de mistério é mantido pelos elementos já descritos e reforçado pelo fato de que depois daquilo ninguém nunca mais ouviu falar de Simara, deixando aberto a interpretações diversas.

O início despretensioso do texto induz o leitor a acreditar no sucesso da fuga de Simara, mas o elemento estranho introduzido “homem misterioso” desencadeia um clima de suspense, que tem seu clímax quando Simara reencontra o casal e seu irmão no carro. O uso desses recursos para a construção do desfecho indica tanto a apropriação do gênero como a apropriação do texto literário, reforçando assim, o papel das práticas mediadas em função do letramento literário.

A produção participante E22 baseia-se no conto *Dentes tão brancos*. No texto, observa-se um desfecho marcado pela busca da personagem em compreender os eventos estranhos que lhe acometeram, como por exemplo “Isso não tinha explicação, a não ser coisas macabras”. Andreia insiste em encontrar respostas “olhou nas coisas mais prováveis de ter atividade paranormal, o sótão”, local onde ela encontra “relíquias” e onde “havia cadernos com símbolos estranhos”. Posteriormente, seguem-se ações nas quais se percebe a presença de elementos estranhos, como marcas de sangue pela casa e finalmente a aparição do jovem, que retorna para encontrar Andreia, ficando em aberto o destino da personagem.

Evidencia-se na produção os vários sentidos construídos através da leitura. O participante escreve nas lacunas do texto original, o que mostra que se apropriou do conto lido e, o uso do léxico associado ao universo do terror sugere a ativação de um repertório prévio relacionado a narrativas do gênero.

Na produção participante E25, observa-se um desfecho marcado pela presença de elementos insólitos, imaginativos e coerentes com o conto original. Embora esses elementos só comecem a aparecer a partir da linha 24 (24 de 33 linhas), eles tornam a narrativa até certo ponto, macabra, como por exemplo no seguinte trecho: “Quando abriram a casa tinham 1000 cruzes na parede, cada uma com nome de crianças”. As mil cruzes com nomes de crianças não são inseridas na história de maneira aleatória, era antes uma ideia antecipada de que Simara e seu irmão eram apenas duas das muitas vítimas do casal misterioso, cuja comprovação é a quantidade de cruzes na parede. A seguir, participante cria uma estratégia de antecipação do mal que está para acontecer com Simara - o seu nome está em uma das cruzes - o que aumenta a tensão do leitor.

Quando Simara já está prestes a morrer pelo casal, o participante cria uma situação surpreendente, utilizando-se do puro elemento sobrenatural, em que “todas as crianças mortas começaram a se levantar e todas as crianças atacaram o casal e o casal voltou para o mundo dos mortos”. Nota-se um forte apelo ao insólito e sobrenatural e, apesar de ter traçado um final em que a personagem consegue escapar (é o que se pressupõe), esse final não recorre à soluções simplistas e consegue manter a atmosfera de terror, demonstrando que o participante se apropriou do texto literário, construindo sentidos, assim como se apropriou dos elementos característicos do gênero terror. Isso indica a mobilização de práticas associadas ao letramento literário.

A produção do participante E26 apresenta um desfecho marcado por elementos sobrenaturais, mas também pelo elemento cruel. A referência deste último aparece na obra *O horror sobrenatural em literatura*, de H. P. Lovecraft, mas não como um elemento próprio da tradição de horror e sim como parte de um outro gênero, o qual ele denomina de “conto cruel”. Em Lovecraft a distinção é compreensível, já que o autor se refere à horror sobrenatural, entretanto aqui, entendemos o elemento cruel – unido ao elemento sobrenatural - como catalisador dos efeitos de tensão e medo. Vejamos como são introduzidos esses elementos. O sobrenatural aparece quando Simara descobre a certidão de óbito do casal, confirmando assim que os dois não pertenciam ao mundo dos vivos. Em outro momento, no qual a menina já está morta, “o casal deu um jeito de conseguir o corpo e reviveu a menina e ela se transformou em espírito”. Assim, participante mantém o sobrenatural, estabelecendo alinhamento com o conto original.

O elemento cruel aparece no seguinte trecho: “conseguiram matar Simara com machado na cabeça, Simara foi jogada no mar”. Desse modo, a morte de Simara, subentendida no

desfecho do conto original, realmente se confirma, mas através de meios naturais, como o uso de um machado. Nota-se o uso do machado como símbolo da crueldade empreendida contra Simara com o agravante de ser jogada ao mar.

Nesse sentido, a produção indica a apropriação do texto literário e a mediação de práticas de letramento durante a intervenção, especialmente no que diz respeito à manutenção do sobrenatural, presente no conto original, assim como o cruel, debatido nas rodas de conversas e na correção da primeira versão da produção.

Na produção do participante E27, observa-se a construção de um desfecho que mescla o uso de recursos que criam a atmosfera do medo como quando olha às escondidas, a foto do Fabiojunio "viu algo sinistro, os olhos dele haviam sido retirados". Em seguida, busca auxílio junto ao padre. Para descrição dessa sequência, participante tenta potencializar o clima de suspense, como se percebe no trecho "ele veio com medo porque era 00: 30h, ele pegou a cruz e foi abrir a porta de olhos fechados". Logo em seguida são inseridos outros elementos de uso recorrente em histórias de terror, como por exemplo na fala do padre, "eu posso pegar a água benta e a bíblia", com a pretensão de extinguir o estranho casal.

Os eventos narrados culminam com a inserção do elemento surpresa: a aparição de Fabiojunio, não mais como ser vivo, mas como entidade sobrenatural e, mantém o mistério através de uma ação simples, mas carregada de sentido e que inquieta o leitor "ele vira e vai pra mãe e fala algo no ouvido dela". Depois desse fato, o casal da casa de forma repentina. A casa pega fogo, mas Simara consegue sobreviver. Desse modo, participante construiu um texto em que prevaleceu o clima de suspense e medo. Percebe-se a apropriação do conto original e a presença de práticas de mediação.

O participante E29 criou um final alternativo a partir do conto *Dentes tão brancos*. Nessa produção observa-se coerência com o conto original e com o universo ficcional do gênero terror. Aqui o participante insere no enredo a tentativa de salvar Andréia, como se observa no excerto, "até que enfim, bolou um plano, onde ela teria que colocar uma corda no teto conectada a uma linha que quando ativada iria fazer 'Seu amor' ficar de cabeça para baixo". A engenhosidade da personagem pode conduzir o leitor para fora do fantástico, no entanto, ele - o leitor - retorna quando, ao final da narrativa se sobressai o aspecto sobrenatural, pois, "Seu amor" atravessa a linha, já que não é um ser do mundo natural, o que ocasiona o desaparecimento de Andréia - entendido aqui como sua morte. Desse modo, o texto mantém coerência com o conto original, especialmente no que diz respeito à promessa de "Seu amor"

de que retornaria para dar em Andréia o beijo com todos os dentes, assim como, permanece o elemento sobrenatural e a morte da personagem.

5.4 Análise do questionário final

Para finalizar o trabalho de pesquisa, foi aplicado com a turma um questionário final. Esse instrumento visa analisar de forma mais visível, os possíveis impactos da sequência básica para o letramento literário.

O questionário apresentou 10(dez) questões, sendo uma, questão aberta e as outras 9(nove), fechadas.

Optou-se, na análise, por agrupar as questões fechadas em blocos. Assim, no primeiro momento serão analisadas as questões: "1. Depois dessa sequência, como você se sente em relação aos contos de terror?"; "7. Agora, ler literatura na escola é:"; "8. Depois dessa experiência, você se considera" e "10. Se um colega dissesse que não gosta de ler, você diria que a experiência com os contos de terror foi". No bloco seguinte, as questões: "2. Em relação à sua forma de ler e interpretar histórias literárias, você percebe que", "4. Você se sentiu desafiado(a) a pensar mais profundamente sobre os textos?" e "5. Ao produzir o final alternativo, você...".

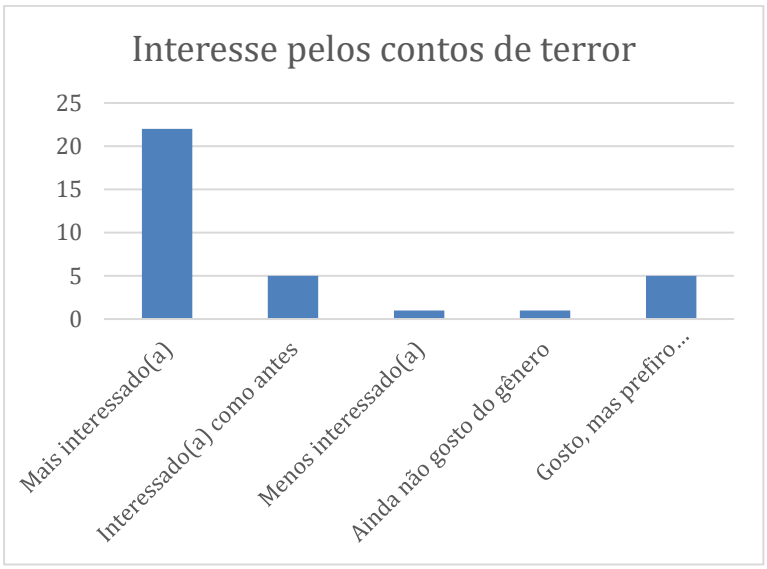
As questões, 6 (Durante as conversas em grupo, você aprendeu que...) e 9 (Em próximas sequências, eu gostaria de ler...), serão analisadas individualmente, assim como a questão 3, na qual detalharemos mais a análise qualitativa por ser esta uma questão aberta.

Analisando o primeiro bloco de questões (1, 7, 8 e 10), percebemos que elas guardam similaridades quanto ao tema – recepção do leitor ao texto e à sequência. A primeira questão buscava investigar o interesse dos participantes em relação ao conto de terror após a realização da sequência básica. Observa-se maior interesse para com essas narrativas, já que a maioria dos participantes assinalaram como resposta que ficaram mais interessados.

Demais respostas como "interessado(a) como antes", "menos interessado(a)", "ainda não gosto do gênero" e "gosto, mas prefiro outros gêneros", somam todas juntas resultado bem inferior ao que a maioria marcou. Esse resultado indica que a mediação do texto, realizada na escola, contribui com o letramento literário.

Para ilustrar melhor o resultado, vejamos a Figura 8 com o gráfico de barras:

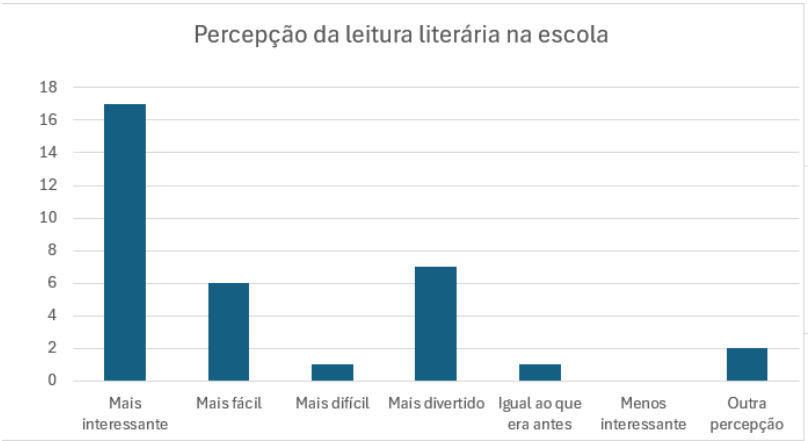
Figura 8 - Interesse pelo conto de terror após a sequência básica



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A questão 7, (Agora, ler literatura na escola é), também buscava averiguar o nível de interesse pela leitura literária despertado pela sequência, só que neste caso, em âmbito especialmente escolar. A percepção da leitura literária na escola está representada na Figura 9, através do gráfico de barras:

Figura 9 - Percepção da leitura literária na escola

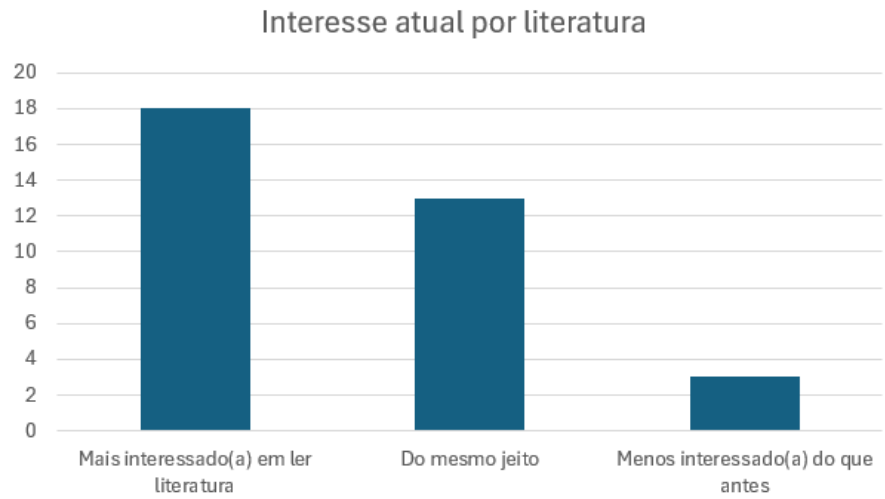


Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Nota-se um panorama com apreciação positiva da leitura na escola, onde “mais interessante”, “mais divertido” e “mais fácil” foram as opções mais assinaladas, somando quase que a totalidade da turma.

A questão 8, (Depois dessa experiência, você se considera...), procurava também identificar como participante se considera em relação à literatura, após essa experiência. Vejamos na Figura 10 as respostas apresentadas no gráfico de barras:

Figura 10 - Percepção da leitura literária na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Observa-se nesse gráfico que, com relação à literatura de modo geral, houve um maior equilíbrio, pois, 18 participantes se consideram mais interessados, no entanto a soma dos que permanecem do mesmo jeito com os que se dizem menos interessados ainda, totalizam 16. É provável que a própria palavra “literatura”, gere uma certa aversão, pois participantes não têm tanto contato com o vocábulo, mas, ainda assim, considerando uma amostra de 34, o resultado é positivo.

A última questão desse grupo (questão 10 - Se um colega dissesse que não gosta de ler, você diria que a experiência com os contos de terror foi:), examinava a crititicidade do participante quanto ao posicionamento mediante a experiência com o conto de terror.

O resultado é apresentado a seguir na Figura 11, através do gráfico de barras:

Figura 11 - Avaliação do participante sobre a experiência com os contos



Fonte: elaborado pela autora (2026)

Como se vê, boa parte dos participantes, a maioria, faz uma avaliação positiva da experiência com o conto de terror. Esses participantes assinalaram que diriam para um colega que é “interessante e vale à pena tentar”. Outro grupo diria que a experiência foi “surpreendente, melhor do que esperava”. Um pequeno grupo assinalou que diria que é “legal por causa das atividades em grupos” e “legal por causa das histórias”. Um participante assinalou que “não mudou muito minha opinião” e outros dois participantes marcaram a alternativa “outro”

A análise dessas quatro questões parece indicar que tanto houve apropriação do texto literário com também o desenvolvimento da competência literária.

A segunda, quarta e quinta questões buscavam investigar sobre interpretação dos contos lidos e foram formuladas da seguinte maneira: questão 2. “Em relação à sua forma de ler e interpretar histórias literárias, você percebe que”, cujas alternativas são desta forma apresentadas: “passei a prestar mais atenção aos detalhes”, “consigo identificar melhor os elementos da narrativa”, penso mais sobre o ponto de vista dos personagens”, “consigo interpretar sentidos implícitos” e “não percebo mudanças”; questão 4. “Você se sentiu desafiado(a) a pensar mais profundamente sobre os textos?”, seguida das alternativas “sim”, “um pouco” e “não” e questão 5. “Ao produzir o final alternativo, você...” e alternativas: “Passou a entender melhor o enredo”, “Percebeu detalhes que não tinha notado antes”, “Mudou sua interpretação sobre os personagens”, “Não mudou nada na forma de ver o conto”, “Achou mais fácil compreender a lógica do terror” e “Outro”.

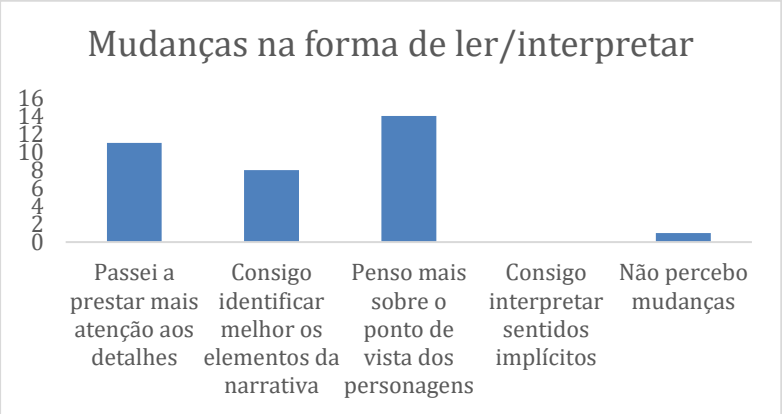
A partir dos resultados apresentados na questão 2, chama a atenção especialmente dois aspectos nas respostas. O primeiro deles é o fato de nenhum dos participantes terem marcado a opção “consigo interpretar sentidos implícitos”.

Apesar de nenhum dos participantes considerar que houve mudança no que diz respeito à interpretação de sentidos implícitos, não é o que outros dados da pesquisa, como por exemplo a produção escrita do final alternativo e as rodas de conversas, indicam, já que nessas atividades emergem indícios de que houve a presença de inferências bem pertinentes com relação aos contos originais. A hipótese para o dado apresentado é de que participantes não saibam o que significa interpretar sentidos implícitos.

O segundo aspecto que chama a atenção, especialmente porque foi a resposta mais assinalada, é que os participantes pensam mais sobre o ponto de vista dos personagens. É provável que duas atividades, além das rodas de conversa, tenham contribuído para este avanço. Uma destas atividades foi a produção de uma pequena carta como se o participante fosse a personagem Simara. A outra atividade, foi a produção do storyboard, que exigiu mais atenção na elaboração dos quadros. Ambas as atividades aproximam o leitor da perspectiva das personagens.

A Figura 12 apresenta o gráfico de barras com o resultado geral:

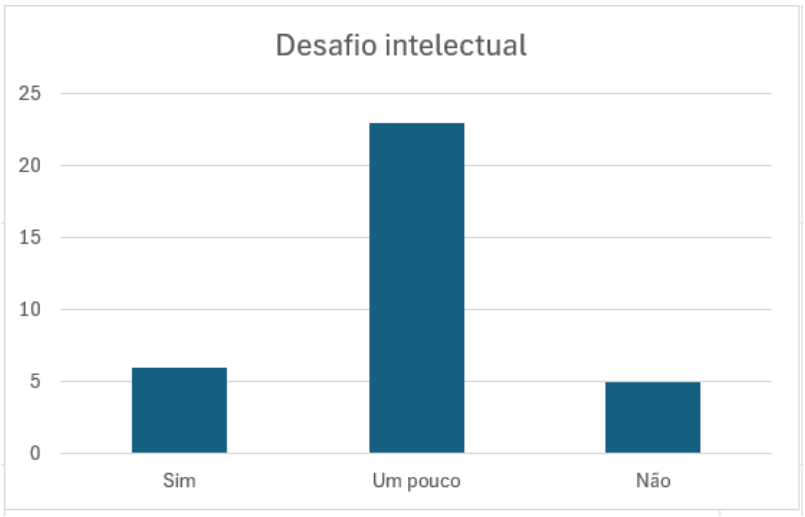
Figura 12 - Mudanças na forma de ler/interpretar o texto literário



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A questão 4 avaliava o desafio que a leitura provocou e nos(as), e a opção mais assinalada foi “um pouco”, como demonstrado no gráfico de barras da Figura 13:

Figura 13 - Avaliação do participante sobre a dificuldade da leitura

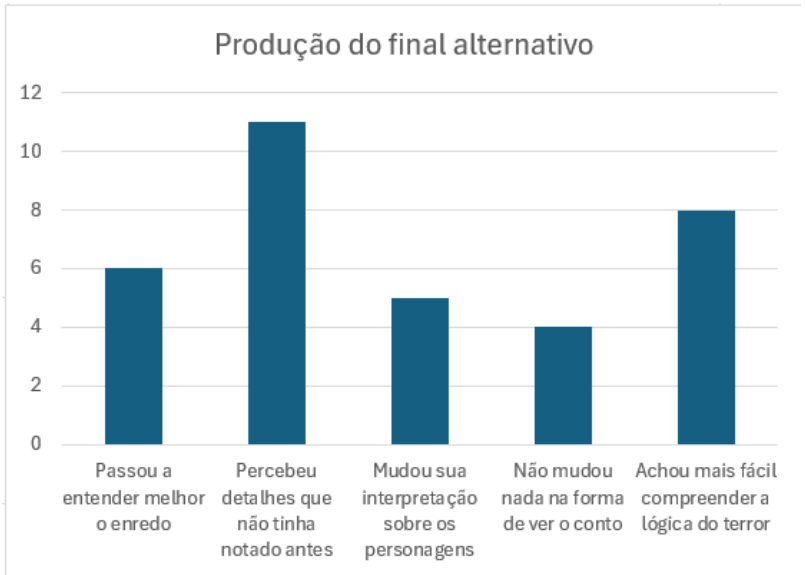


Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Seis participantes colocaram como desafiante e para cinco não apresentou nenhum desafio. Como. De acordo com os dados apresenatdos, é possível inferir que a maioria participantes – somando-se os do grupo “sim” e os do grupo “um pouco” - perceberam algum tipo de dificuldade com relação à leitura.

A questão 5, que avaliava os conhecimentos produzidos com a escrita do final alternativo, apresentou os seguintes resultados, expresso na Figura 14:

Figura 14 - Aprendizados com a produção do final alternativo



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

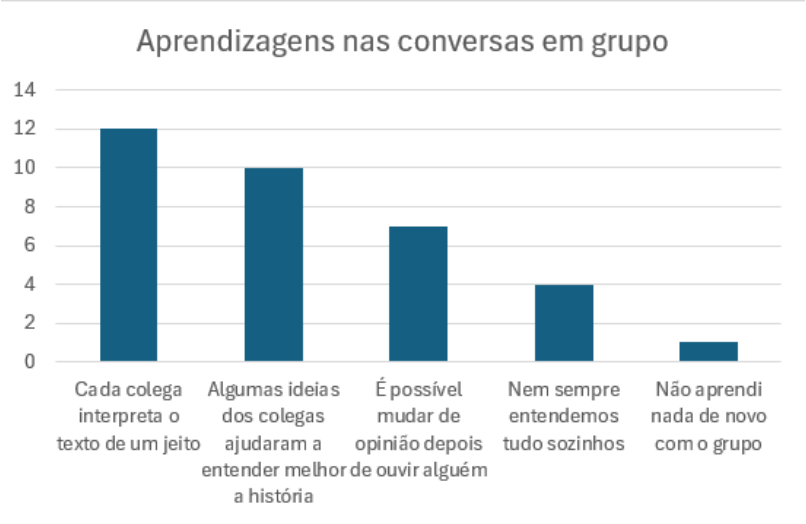
Observa-se que boa parte dos participantes percebeu detalhes que não tinha notado antes. Isso mostra o papel da escrita no desenvolvimento da competência literária. Ao escrever

o texto, o participante precisa se apropriar de detalhes, os quais passariam despercebidos apenas com a leitura e com isso ampliou os sentidos do texto.

Nesse mesmo sentido são as respostas de outro grupo significativo, o qual achou mais fácil compreender a lógica do terror. Nesse caso, observa-se diretamente questões relacionadas à produção do gênero.

A questão 6 buscava investigar sobre os aprendizados construídos nas rodas de conversas. Os resultados aparecem na Figura 15:

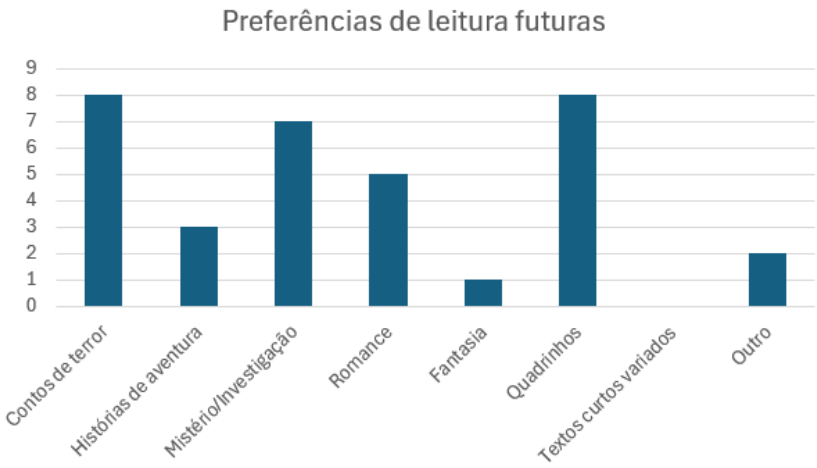
Figura 15 - Aprendizagens nas conversas em grupo



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A questão dez buscava investigar sobre as leituras futuras dos participantes. Os resultados aparecem na Figura 16:

Figura 16 - Pretensão de leituras futuras



Fonte: elaborado pela autora (2026)

A terceira questão tinha como objetivo investigar qual atividade mais marcou participante no decorrer da sequência. Aqui, a pergunta foi feita de modo aberto. A análise consistiu na observação de padrões recorrentes nas respostas o que fez emergir as seguintes categorias: impacto temático e estético do terror, ludicidade investigativa na leitura, momentos de discussão coletiva, engajamento criativo e autoria na leitura e preferências pessoais.

A categoria de maior recorrência foi "engajamento criativo e autoria na leitura", em que atividade mais marcante foi a produção do *storyboard*, como podemos observar nas respostas "*Storyboard*, pois a gente fez uma parte do conto com os personagens", "*storyboard*. Pois eu gostei de desenhar e porque é uma tarefa diferente", "*Storyboard*, fazer as histórias e outras das várias atividades, foi as que mais me interessou". A criação do texto escrito (final alternativo), também foi mencionada como atividade que marcou, como podemos constatar no seguinte trecho: "Gostei de fazer um final diferente pois eu consegui soltar minha criatividade."

A análise dos dados parece indicar que há maior interesse em atividades nas quais os participantes são estimulados à criação autoral, seja na forma de retextualização, como transformar o conto escrito em quadrinhos, seja na continuação do texto escrito. Esse papel ativo do(a) aluno em seu processo de apreensão do texto literário é fundamental nas propostas do letramento literário.

O "impacto temático e estético do terror", apresentou-se como categoria bem significativa. As atividades nela agrupadas constam especialmente da leitura dos textos, já que participantes apresentaram respostas tais como, "O texto porque foi o que eu mais gostei!", "Foi no de terror é legal", "Crianças a venda. Pelo mistério que o casal passava", "A venda da criança, porque tem sangue e morte", "dentes brancos, achei bem elaborado", "Crianças a venda, pois teve varias coisas, e foi a que eu mais participei". O resultado da análise demonstra que a atividade específica de ler, pode ser interessante, e não apenas "entediante". Esses dados perecem indicar que as etapas da sequência básica tiveram influência na conexão do texto com o leitor.

A categoria ludicidade investigava na leitura também emergiu dos dados e se relaciona com a atividade "detetives literários", podendo ser expressa pelas citações "A dos detetives literários porque eu achei legal brincar de detetives." e "Detetives literários, pois foi interessante". Pode-se inferir que o interesse pela leitura também está associado ao caráter lúdico das atividades.

Com relação à categoria “preferências pessoais”, foi observado que alguns participantes se mostraram mais vagos e genéricos em suas colocações, como por exemplo em “Todas. São bem legais”, “todos que já lemos. É interessante”. Observa-se uma apreciação positiva, no entanto, não há uma indicação clara de que tenha ocorrido a apropriação do texto literário.

A categoria “Momentos de discussão coletivas” mostraram que os participantes também valorizam a partilha de ideias, através das rodas de conversa. Percebe-se isso em “Conversas sobre o texto, porque ajudou a interpretar melhor” e “atividade que passou a foto Esses dados parecem indicar que as atividades de compartilhamento contribuem com a compreensão do texto lietrário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo retomam o percurso investigativo desenvolvido ao longo da pesquisa, cujo objetivo foi analisar de que modo a intervenção pedagógica, materializada na aplicação de uma sequência básica com contos de terror em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, possibilitou a emergência de indícios de letramento literário.

Os resultados evidenciaram que a intervenção pedagógica, ao articular práticas de mediação de leitura fundamentadas no letramento literário, favoreceu a emergência de indícios desse processo, especialmente no que se refere à apropriação do texto literário pelos participantes. Tal apropriação pôde ser observada nas produções desenvolvidas ao longo da intervenção, nas quais os estudantes demonstraram atitudes responsivas diante dos textos lidos, estabelecendo relações entre texto, contexto e intertexto, além de mobilizarem processos interpretativos em diferentes camadas de sentido.

No que concerne ao primeiro objetivo específico, que consistiu em identificar e analisar os indícios de letramento literário presentes nas produções dos participantes, a análise dos dados permitiu reconhecer manifestações significativas desse fenômeno. Observou-se a constituição de uma relação dialógica entre leitor e texto literário, expressa nas respostas autorais dos estudantes, em suas interpretações e na forma como ressignificaram os contos trabalhados. Esses elementos apontam para a presença de práticas de leitura que extrapolam a decodificação, aproximando-se de uma vivência efetiva do texto literário.

Quanto ao segundo objetivo específico, voltado à análise do papel das estratégias de mediação da intervenção pedagógica na mobilização de práticas de leitura associadas ao letramento literário, os dados indicaram que as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação desempenharam papel fundamental nesse processo. As estratégias desenvolvidas em cada uma dessas etapas contribuíram para a participação ativa dos estudantes e para a construção de sentidos em torno das obras lidas.

Um dos principais achados desta pesquisa refere-se à significatividade atribuída pelos estudantes às atividades em que puderam assumir uma posição mais autoral e protagonista. Os dados mostraram que as atividades apontadas como mais marcantes foram justamente aquelas em que os participantes produziram algo a partir da leitura, seja por meio da escrita, da elaboração de finais alternativos, da produção do storyboard ou de representações visuais. Esse resultado revela que as práticas que mobilizam a autoria e a resposta ativa ao texto tendem a produzir maior envolvimento e memória da experiência leitora.

Embora o componente visual, especialmente o desenho, tenha contribuído para esse engajamento, também se destacaram relatos positivos em relação às produções escritas, o que reforça a compreensão de que os estudantes valorizam situações em que podem reinterpretar, recriar e expressar suas impressões sobre o texto literário. Tal achado evidencia o protagonismo discente como elemento central para a emergência de indícios de letramento literário.

Outro achado relevante diz respeito à potência do gênero conto de terror como mediador da leitura literária no contexto investigado. Os dados indicaram que esse gênero favoreceu o interesse, a curiosidade e a participação dos estudantes, funcionando como um importante mobilizador do processo de leitura e interpretação. Nesse sentido, o estudo reafirma a relevância de escolhas textuais que dialoguem com o universo de interesse dos adolescentes.

Além disso, emergiu dos dados uma questão pedagógica importante: alguns participantes demonstraram senso crítico e capacidade interpretativa consistentes, mas apresentaram dificuldades no plano da escrita. Esse achado aponta para uma possível dissociação entre o desenvolvimento da leitura literária e as práticas escolares de produção textual, sugerindo a necessidade de um trabalho mais articulado entre leitura e escrita no contexto escolar.

Assim, conclui-se que a intervenção pedagógica possibilitou a emergência de indícios de letramento literário por meio da mediação sistematizada da leitura, da participação ativa dos estudantes e da criação de espaços para a interpretação, a autoria e o protagonismo leitor.

No que se refere às limitações da pesquisa, destaca-se, inicialmente, o tempo destinado ao desenvolvimento da intervenção, realizado em um número reduzido de encontros. Essa limitação interfere diretamente na amplitude da análise, sobretudo no que diz respeito à possibilidade de acompanhamento mais prolongado dos efeitos da intervenção sobre as práticas leitoras dos participantes.

Associada a essa questão, coloca-se uma limitação importante: até que ponto os indícios identificados podem ser considerados consistentes a longo prazo? Não foi possível, no âmbito deste estudo, acompanhar se os avanços observados se relacionarão com futuras práticas de leitura ou com a consolidação do hábito leitor dos estudantes.

Outra limitação refere-se ao tempo destinado às atividades de escrita. Embora a produção escrita tenha ocupado lugar relevante na proposta de intervenção, o tempo disponível não permitiu um trabalho mais aprofundado de revisão e aprimoramento textual, aspecto que se mostra essencial em processos de letramento.

Também se configuraram como desafios metodológicos a realização dos registros no diário de campo durante a condução das aulas e a dupla posição assumida pela professora-pesquisadora. Estar simultaneamente nos papéis de docente e pesquisadora exigiu um constante exercício de observação e reflexão, suscitando questionamentos acerca do equilíbrio entre proximidade pedagógica e distanciamento analítico.

Apesar dessas limitações, os resultados apontam para contribuições significativas nos âmbitos teórico, prático e social. Do ponto de vista teórico, a pesquisa reforça a relevância das discussões sobre mediação da leitura literária no interior do paradigma do letramento literário. No âmbito prático, apresenta uma proposta de intervenção testada em contexto real de sala de aula, o que lhe confere aplicabilidade e potencial de adaptação por outros docentes.

Além disso, o estudo também oferece uma contribuição social importante, ao evidenciar a necessidade de oportunizar experiências significativas com a literatura a estudantes de diferentes contextos, contribuindo para a formação do leitor literário e para a democratização do acesso às práticas de leitura.

Por fim, ressalta-se que os resultados aqui apresentados não se esgotam nesta investigação, abrindo possibilidades para estudos futuros. Entre essas possibilidades, destacam-se pesquisas com maior duração temporal, investigações voltadas ao trabalho com outros gêneros de interesse dos adolescentes, como o mangá, e estudos que se debrucem mais especificamente sobre a relação entre leitura literária e escrita.

Por fim, ressalta-se que os resultados aqui apresentados não se esgotam nesta investigação, abrindo possibilidades para estudos futuros. Entre essas possibilidades, destacam-se pesquisas com maior duração temporal, investigações voltadas ao trabalho com outros gêneros de interesse dos adolescentes, como o mangá, e estudos que se debrucem mais especificamente sobre a relação entre leitura literária e escrita.

Nesse último aspecto, os dados evidenciaram uma questão que merece aprofundamento: embora alguns participantes tenham demonstrado senso crítico e capacidade interpretativa, foram observadas dificuldades no plano da escrita. Tal constatação aponta para a urgência de práticas pedagógicas que promovam maior reflexão sobre a produção textual dos estudantes, de modo que leitura e escrita possam ser trabalhadas de forma articulada no contexto escolar.

Desse modo, a pesquisa reafirma a potência da literatura, em especial dos contos de terror, como espaço privilegiado para a formação do leitor literário no contexto escolar. Ao evidenciar a emergência de indícios de letramento literário a partir de práticas de mediação sistematizadas, o estudo reforça o papel da escola como espaço de mediação cultural, crítica e

estética, contribuindo para reflexões sobre práticas pedagógicas mais significativas no ensino de leitura literária.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. 3ª reimpressão. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita** / Charles Bazerman; Angela Paiva Dionísio (Org.), Judith Chambliss Hoffnagel (Organizadora e Tradutora). 2. Ed. Recife, Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFCG, 2021

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

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

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CONVERSA sobre Literatura Infantil e Juvenil na Contemporaneidade com Rosa Amanda Strausz. 22 out. 2020. 1 vídeo (60 min). *Live*. Publicado pelo PLELL – Práticas de Letramento na Ensinagem de Línguas e Literaturas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nOxKE4D15A8&t=692s. Acesso em: 25 mar. 2026.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2024.

DALVI, Maria Amélia. A quem interessa a desqualificação da educação literária? In: Maria Amélia Dalvi et al (Org.). **Literatura e Educação**: gêneros, políticas e propostas. 1 ed. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, p. 20-32. Disponível em: https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/ebook_literatura-educacao_generos_politicas_propostas.pdf . Acesso em: 09 set. 2021.

DALVI, Maria Amélia. **Políticas públicas para a educação literária**: Nem públicas, nem literárias? In: BRANDILEONE, Ana Paulo Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. (Orgs.). **Literatura na escola**: contextos e práticas em sala de aula. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Tradução Waltensir Dutra.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

GARCÍA. Flavio. (org.). **A banalização do insólito:** questões de gênero literário – mecanismos de construção narrativa. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

GOTLIBE, Nádia Battella. **Teoria do conto**. 1. ed. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica Editora, 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Pesquisa qualitativa básica**. Petrópoles, rio de Janeiro: Vozes, 2025.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: Teoria e prática. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2022.

LOVECRAFT, H. P. O horror sobrenatural em literatura. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2020. Tradução de Celso M. Pasiornik.

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

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria, Cecília, de Souza. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STRAUZS, Rosa Amanda. **Sete ossos e uma maldição**. 2. ed. São Paulo: Global, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A litratura em perigo**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2024.

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

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 10 jul. 2025.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN – Campus: CENTRAL
Curso: Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
BR 110, KM 48 – Rua Prof. Antonio Campos, s/n - Costa e Silva – Fone: (84)3318 – 2596
Home page: http://www.di.uern.br/cep - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.610-090 - Mossoró – RN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você autorizar a participação do seu filho na pesquisa "**Letramento literário por meio dos contos de terror de Rosa Amanda Strausz: uma proposta interventiva para a formação de leitores**" coordenada pela **discente-pesquisadora Marta Maria Nogueira** e que segue as recomendações da resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você 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 12 encontros com leitura, discursão oral e produção textual cuja responsabilidade de aplicação é de Marta Maria Nogueira, - Aluna 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: "realizar intervenção pedagógica na turma do 7º ano, pautada na leitura sistematizada de contos de terror, de modo a investigar sua eficácia para o desenvolvimento do letramento literário". Objetivos específicos: a) propor uma sequência básica adaptada aos contos "Crianças à venda. Tratar aqui" e "Dentes tão brancos"; b) aplicar a sequência básica na turma do 7º ano, de modo a produzir dados para análise qualitativa; c) analisar os dados produzidos, identificando os conhecimentos construídos com a leitura do conto de terror e seu impacto no interesse por outras leituras.

O benefício desta pesquisa será significativo, já que, ao explorar práticas de letramento literário, o(a)s participantes podem desenvolver competência leitora do texto literário, através de momentos de motivação, introdução, leitura e interpretação, contribuindo assim para a formação do leitor literário. Ressalte-se ainda que, a produção do texto escrito contribui para que atuem nos diversos campos da vida cotidiana, levando-os a expressarem sentimentos, a se comunicarem eficazmente, elaborarem trabalhos escolares e outras demandas de uma sociedade grafocêntrica. Dessa forma, a participação nas atividades propostas contribuirá para o desenvolvimento intelectual, 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, a pesquisadora 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, sem divulgação do seu nome; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente e pesquisadora Marta Maria Nogueira aplicará as atividades e poderá 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 armazenados em meio digital e em caixa arquivo (para documentos impressos), sob a responsabilidade do **Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)**, por no mínimo cinco anos, em local seguro, garantindo a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações. 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 tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora, no endereço da Escola Coronel Murilo Serpa, localizada na Travessa Sebastião Santiago Lima, 160, bairro Nossa Senhora de Fátima, no município de Russas, no estado do Ceará. Tel. (88) 99415-8230. 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 e/ou ressarcimento (Res. 510/16). Despesas tais como, transporte e alimentação, são de responsabilidade da pesquisadora Marta Maria Nogueira

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa "**Letramento literário por meio dos contos de terror de Rosa Amanda Strausz: uma proposta interventiva para a formação de leitores**". Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido(a) 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.

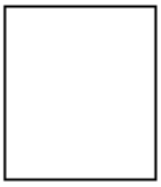
Russas/CE, __/ /2025.

_____

Assinatura da Pesquisadora

_____

Assinatura do(a) Responsável



Marta Maria Nogueira (Aluna-pesquisadora-coordenadora) - Aluna 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.

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN – Campus: CENTRAL
Curso: Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
BR 110, KM 48 – Rua Prof. Antonio Campos, s/n - Costa e Silva – Fone: (84)3318 – 2596
Home page: http://www.cl.uern.br/cep - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.610-090 - Mossoró – RN

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo "Letramento literário por meio dos contos de terror de Rosa Amanda Strausz: uma proposta interventiva para formação de leitores", orientado pela Prof.ª Marta Maria Nogueira. Declaro que fui devidamente esclarecido(a) quanto ao objetivo geral: "realizar intervenção pedagógica na turma do 7º ano, pautada na leitura sistematizada de contos de terror, de modo a investigar sua eficácia para o desenvolvimento do letramento literário". E como objetivos específicos: a) propor uma sequência básica adaptada aos contos "Crianças à venda. Tratar aqui" e "Dentes tão brancos"; b) aplicar a sequência básica na turma do 7º ano, de modo a produzir dados para análise qualitativa; c) analisar os dados produzidos, identificando os conhecimentos construídos com a leitura do conto de terror e seu impacto no interesse por outras leituras.

Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: (participação em 12 encontros) com leitura, discussão oral e produção textual, cujas informações coletadas serão organizadas em banco de dados e analisadas a partir de técnicas de estatística de forma qualitativa. Com base nesses dados será verificada a eficácia ou não das atividades 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, sem divulgação d de seu nome; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas a discente e pesquisadora responsável Marta Maria Nogueira aplicará as atividades, manuseará e guardará 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 responder aos questionários e Anuência da diretora 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)

Russas – CE, 13/10/2025

Marta Maria Nogueira (Aluna-pesquisadora-responsável) - Aluna 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.

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA

PREFEITURA MUNICIPAL DE RUSSAS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR – SEMED
E. M. CORONEL MURILO SERPA DE E.I. E. FUNDAMENTAL
"Uma Seleção de Campeões"
INEP 23132051

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Cassia Maria Sombra de Santiago Carmo, CPF nº 388.400.143-49, representante legal da Escola Municipal 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, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: Letramento literário por meio dos contos de terror de Rosa Amanda Strausz: uma proposta interventiva para formação de leitores, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da professora-pesquisadora Marta Maria Nogueira vinculada a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)/Faculdade de Letras e Artes, a ser realizada na Escola Municipal 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.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 510/16 CNS/MS;
2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Russas/CE, 02/09/2025

Assinatura e Carimbo do responsável preferencialmente.
Na inexistência do carimbo, Portaria de nomeação da função ou CPF.

Cássia Mª Sombra de Santiago Carmo
Diretor(a) Escolar
Portaria 1.043/2025

APÊNDICE D – PLANOS DE AULA PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DE CONTOS DE TERROR

Este apêndice apresenta uma amostra de três planos de aula elaborados e aplicados no âmbito desta pesquisa, com vistas ao desenvolvimento do letramento literário por meio da leitura e interpretação de contos de terror. O conjunto com todos os palnos da sequência encontra-se no link

https://drive.google.com/drive/folders/1ryA7eCPMaiPj_aPrBISAT2NmBe0kdTf0?usp=sharing

Quadro 8 - Organização do segundo encontro

Escola: Coronel Murilo Serpa **Data:** 15/10/25
Professora: Marta Maria Nogueira
Ano/turma: 7° A
Duração: 2h/a

Tema	Motivação e introdução à obra “Sete ossos e uma maldição”
Objetivo Geral	Estimular engajamento inicial com a temática e o gênero textual, introduzir o projeto e provocar antecipações e expectativas leitoras.
Objetivos Específicos	✓ Engajar os alunos no projeto a ser desenvolvido; ✓ Realizar uma atividade prática de motivação ao conto que posteriormente será lido pela turma; ✓ Introduzir a obra *Sete ossos e uma maldição* e o conto *Crianças à venda. Tratar aqui* ✓ Estimular os alunos a posicionarem mediante atividades propostas.
Estratégias Metodológicas	✓ Iniciar a aula, indagando se eles já viram ou ouviram algum tipo de anúncio que chamou a atenção por ser diferente; ✓ Realização de atividade denominada *Vende-se,* em que os alunos deverão elaborar um anúncio com algo inusitado para vender. Em seguida, os anúncios serão apresentados e fixados em um cartaz intitulado: “Classificados”. ✓ A atividade se encerra com uma roda de discussão com algumas perguntas norteadoras: Qual anúncio foi mais impactante? Se fosse transformar um anúncio em um conto de terror, qual escolheria? ✓ Num segundo momento será exibido um vídeo de introdução à obra e autora. Também sobre a autora, os alunos poderão visualizar um cartaz fixado na parede com a foto da autora e uma pequena biografia;

	✓ Apresentação do livro físico e ativação dos conhecimentos prévios dos alunos: (1) O que a imagem presente na capa desperta? (2) O que mais chama atenção na capa? (3) O que o título desperta? (4) Qual gênero deve compor a obra? (5) Que histórias o leitor da obra espera encontrar e o que esse leitor espera sentir? Em seguida, serão lançadas algumas perguntas provocativas: "Você já teve medo de algo que não conseguia explicar? O quê?", "Em qual ambiente você provavelmente sentiria medo?" ✓ Ativação de conhecimentos prévios do conto "Crianças à venda. Tratar aqui", através do questionamento: qual história misteriosa pode estar por trás do título do conto? Os alunos deverão responder por escrito em uma tarjeta; ✓ Apresentação da "caixa misterio". Orientá-los para depositar na caixa, a tarjeta;
Recursos Didáticos	✓ Quadro; ✓ Pincel; ✓ Cartaz "Classificados"; ✓ Fita gomada; ✓ Tarjetas; ✓ Caixa de som; ✓ Tv e notebook; ✓ Vídeo de introdução ao projeto; ✓ Diário de campo
Avaliação	✓ Participação nas atividades propostas; ✓ Registro dos anúncios elaborados pelos alunos; ✓ Notas

Fonte: Elaborado pela própria autora (2025)

Quadro 9 - Organização do quarto encontro

Escola: Coronel Murilo Serpa **Data:** 22/10/25
Professora: Marta Maria Nogueira
Ano/turma: 7° A
Duração: 2h/a

Tema	Releitura e interpretação orientada do conto *"Crianças à venda, tratar aqui"*
Objetivo Geral	Explorar elementos do medo e da descrição literária por meio da releitura do conto.

Objetivos Específicos	✓ Releitura de trechos selecionados do conto; ✓ Identificar e discutir passagens que constroem tensão, suspense e medo; ✓ Analisar os recursos de linguagem utilizados pela autora; ✓ Relacionar estilo e efeito de sentido na narrativa.
Estratégias Metodológicas	✓ Retomar coletivamente o conto já lido, destacando trechos-chave; ✓ Os alunos recebem um roteiro com questões interpretativas. Eles deverão responder individualmente. ✓ A professora realiza a correção coletiva; ✓ A professora conduz uma roda de conversa para sistematizar o entendimento do texto; ✓ Encerramento com registro individual no caderno: "Qual passagem do conto mais te causou medo ou curiosidade? Por quê?".
Recursos Didáticos	✓ Quadro e pincel; ✓ Texto do conto impresso ✓ Roteiros de análise (com questões orientadoras); ✓ Caderno dos alunos para anotações.
Avaliação	✓ Participação nas discussões em grupo e na roda de conversa; ✓ Registros escritos individuais; ✓ Anotações da professora em diário de campo.
Anexos	**PROJETO DE PESQUISA** **PESQUISADORA – MARTA MARIA NOGUEIRA** **CÓDIGO DO ESTUDANTE _____** **DATA ___/___/___** **ROTEIRO DE ATIVIDADE – Conto: Crianças à venda. Tratar aqui.** **1.** Quem é a personagem principal do conto? Qual é a sua motivação para colocar os filhos à venda? _____ _____ _____ _____ _____ _____ **2.** Leia as afirmativas e marque V (verdadeiro) ou F (falso): ( ) Marialva tinha nove filhos e todos foram vendidos. ( ) Fabiojunio foi o último filho vendido. ( ) A mãe ficou preocupada ao ver as fotos enviadas pelo casal. ( ) As fotos enviadas do menino mostravam ambientes luxuosos. ( ) Simara desconfiava que havia algo errado com o destino do irmão.

3. O que acontece com Simara no final da história?
A) Ela foge com o padre André.
B) Ela é adotada por uma família rica e feliz.
C) Ela descobre que o irmão está vivo.
D) Ela descobre a verdade e acaba sendo a próxima vítima.

4. O que a mãe representava para a filha e como essa relação se transforma ao longo do conto?

_____
_____
_____
_____

5. Explique o significado simbólico da foto de Fabiojunio com os olhos furados. O que ela representa dentro da narrativa?

_____
_____
_____
_____
_____

6. A autora constrói um clima de mistério e desconfiança ao longo da história. Qual elemento foi o primeiro indício de que havia algo errado com o casal que adotou Fabiojunio?

_____
_____
_____
_____
_____

7. Imagine que você recebeu uma das fotos que Simara recebeu. Descreva como ela seria. Use sua criatividade e os elementos do conto para compor a descrição.

_____
_____
_____
_____
_____

8. O conto de terror costuma provocar no leitor:
A) Humor e alegria
B) Reflexão filosófica profunda
C) Suspense, medo ou desconforto
D) Curiosidade sobre o futuro dos personagens

9. Cite dois elementos que caracterizam o conto como pertencente ao gênero terror.

_____
_____
_____
_____

10. Relacione os elementos abaixo com a forma como aparecem no conto:

Elemento do terror	**Onde aparece no conto**
A) Ambientes sombrios	( ) O casarão abandonado

B) Mortes inexplicáveis	( ) A venda dos filhos
C) Seres sobrenaturais	( ) O casal morto que adota crianças
D) Medo crescente	( ) O silêncio e as descobertas de Simara

11. Imagine que Simara conseguiu fugir da família sobrenatural e voltou para casa. Escreva uma carta que ela escreveria para alertar outras crianças sobre o que aconteceu com ela. A carta deve conter:

- Descrição breve da experiência;
- Um alerta sobre como identificar situações estranhas;
- Um pedido de ajuda ou conselho.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2025)

Quadro 10 - Organização décimo primeiro encontro

Escola: Coronel Murilo Serpa **Data: 18/11/25**

Professora: Marta Maria Nogueira
Ano/turma: 7° A (tarde)
Duração: 2h/a

Tema	Revisão e finalização do texto com final alternativo
Objetivo Geral	Aprimorar a produção escrita dos alunos por meio da reescrita orientada, promovendo coerência, coesão e criatividade.

Objetivos Específicos	✓ Revisar os esboços do final alternativo produzidos na aula anterior; ✓ Corrigir e aprimorar aspectos de linguagem, estilo e estrutura narrativa; ✓ Estimular a autonomia e o cuidado com a produção textual; ✓ Preparar os textos para apresentação final.
Estratégias Metodológicas	✓ Retomada dos esboços individuais; ✓ Leitura compartilhada de alguns trechos escolhidos pelos alunos; ✓ Atividade de revisão: identificar pontos fortes, clareza da narrativa, coerência interna e aspectos de linguagem; ✓ A professora orienta a reescrita, sugerindo ajustes e melhorias; Produção da versão final do texto com base nas orientações recebidas; ✓ Encerramento: registro no diário ou caderno sobre o processo de reescrita e aprendizagens percebidas.
Recursos Didáticos	✓ Cópias dos esboços produzidos pelos alunos; ✓ Quadro e pincel; ✓ Cadernos dos alunos; ✓ Canetas/lápis para revisão;
Avaliação	✓ Participação na revisão e reescrita; ✓ Qualidade e coerência da versão final do texto; ✓ Observações da professora em diário de campo; ✓ Evolução individual em relação à criatividade, apropriação do gênero e domínio da narrativa.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2025)

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO INICIAL

Este apêndice apresenta o questionário inicial aplicado aos estudantes, com o objetivo de investigar suas práticas de leitura e suas preferências leitoras antes da realização da sequência didática.

Nome: _____

Data: ____/____/_____

1. Você costuma ler por conta própria?
( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não

2. Que tipo de leitura você costuma fazer com mais frequência?
( ) Livros de histórias/romances
( ) Histórias em quadrinhos
( ) Textos na internet (blogs, redes sociais etc.)
( ) Mangás
( ) Outros: _____

3. Você tem algum(a) autor(a), livro ou personagem favorito(a)? Qual? Por quê?
_____
_____

4. O que sente quando está lendo uma história literária?
( ) Curiosidade ( )Tédio ( ) Emoção ( ) Medo ( ) Diversão ( ) Indiferença
( ) Outro: _____

5. O que faz você gostar ou não de um texto literário?
_____
_____

6. Você já leu ou ouviu algum conto de terror? Qual foi sua reação?
_____
_____

7. Complete: Para mim, ler literatura na escola é...
_____
_____

8. De que forma você costuma participar das aulas de leitura literária?
( ) Gosto de falar sobre os textos
( ) Prefiro ouvir os colegas
( ) Só falo se for chamado(a)
( ) Não participo muito

9. O que espera das próximas leituras literárias que faremos em sala?
_____
_____

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO FINAL

Este apêndice apresenta o questionário final aplicado aos estudantes, com o objetivo de analisar a recepção dos contos trabalhados e as percepções dos participantes após a vivência da sequência básica.

QUESTIONÁRIO FINAL – AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA E DO LETRAMENTO

Data: ____/____/_____

1. Depois dessa sequência, como você se sente em relação aos contos de terror?

( ) Mais interessado(a)

( ) Interessado(a) como antes

( ) Menos interessado(a)

( ) Ainda não gosto do gênero

( ) Gosto, mas prefiro outros gêneros

2. Em relação à sua forma de ler e interpretar histórias literárias, você percebe que:

( ) Passei a prestar mais atenção aos detalhes

( ) Consigo identificar melhor os elementos da narrativa

( ) Penso mais sobre o ponto de vista dos personagens

( ) Consigo interpretar sentidos implícitos

( ) Não percebo mudanças

( ) Outro: _____

3. Qual das atividades da sequência mais te marcou? Por quê?

_____

_____

4. Você se sentiu desafiado(a) a pensar mais profundamente sobre os textos?

( ) Sim ( ) Um pouco ( ) Não

5. Ao produzir o final alternativo, você:

( ) Passou a entender melhor o enredo

( ) Percebeu detalhes que não tinha notado antes

( ) Mudou sua interpretação sobre os personagens

( ) Não mudou nada na forma de ver o conto

( ) Achou mais fácil compreender a lógica do terror

( ) Outro: _____

6. Durante as conversas em grupo, você aprendeu que:

( ) Cada colega interpreta o texto de um jeito

( ) Algumas ideias dos colegas ajudaram a entender melhor a história
( ) É possível mudar de opinião depois de ouvir alguém
( ) Nem sempre entendemos tudo sozinhos
( ) Não aprendi nada novo com o grupo
( ) Outro: _____

7. Agora, ler literatura na escola é:
( ) Mais interessante
( ) Mais fácil
( ) Mais difícil
( ) Mais divertido
( ) Igual ao que era antes
( ) Menos interessante
( ) Outra percepção: _____

8. Depois dessa experiência, você se considera:
( ) Mais interessado(a) em ler literatura
( ) Do mesmo jeito
( ) Menos interessado(a) do que antes

9. Em próximas sequências, eu gostaria de ler:
( ) Contos de terror
( ) Histórias de aventura
( ) Mistério/Investigação
( ) Romance
( ) Fantasia
( ) Quadrinhos
( ) Textos curtos variados
( ) Outro: _____

10. Se um colega dissesse que não gosta de ler, você diria que a experiência com os contos de terror foi:
( ) Interessante e vale a pena tentar
( ) Surpreendente, melhor do que eu esperava
( ) Legal por causa das atividades em grupo
( ) Legal por causa das histórias
( ) Não mudou muito minha opinião
( ) Outra: _____

APÊNDICE G – REFERÊNCIAS CULTURAIS MENCIONADAS PELOS ALUNOS NO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Este apêndice apresenta breve descrição das referênciss culturais citadas pelos participantes.

Quadro 11 - Autores citados pelos participantes

AUTOR(A)		
Preferência do aluno	Descrição	Principal obra
Eiichiro Oda	Eiichiro Oda é um mangaká japonês, criador de *One Piece*, uma das séries de mangá mais populares e vendidas da história, reconhecida por sua narrativa seriada de aventura e forte apelo entre o público jovem.	*One Piece* – mangá de aventura centrado na jornada de piratas em busca de um tesouro lendário, amplamente difundido entre adolescentes.
Maurício de Sousa	Maurício de Sousa é cartunista e escritor brasileiro, criador do universo *Turma da Mônica*, um dos principais referenciais da literatura infantil e dos quadrinhos no Brasil.	*Turma da Mônica* – série de histórias em quadrinhos protagonizada por personagens infantis, amplamente presente no imaginário cultural brasileiro.
Akira Toriyama	Akira Toriyama foi um mangaká japonês, criador de *Dragon Ball*, obra de grande impacto na cultura pop e referência no gênero shōnen.	*Dragon Ball* – mangá e anime que acompanha as aventuras de Goku, com forte influência entre leitores jovens.
Monteiro Lobato	Monteiro Lobato foi escritor brasileiro, referência na consolidação da literatura infantil no Brasil, especialmente por meio do universo do *Sítio do Picapau Amarelo*	*Sítio do Picapau Amarelo* – conjunto de narrativas que articulam fantasia, cultura brasileira e personagens infantis.
Junji Ito	Junji Ito é um mangaká japonês reconhecido por suas narrativas de terror, marcadas pelo grotesco e	*Tomie, Uzumaki e Gyo* – mangás de terror que exploram temas do medo, do estranho e do sobrenatural.

	pelo horror psicológico, com forte circulação entre leitores jovens.	

Fonte: Elaborado pla própria autora (2025)

Quadro 12 - Livros citados pelos participantes

LIVRO	
Livro citado	Descrição
Romances	Referência genérica ao gênero romance, associada pelos alunos a narrativas centradas em histórias de amor.
Caderno de teoria da Pessy	Livro derivado do universo do canal infantil Mundo Torajo, no qual a personagem Pessy registra histórias e mistérios do cotidiano, em formato de diário ilustrado.
O Pequeno Príncipe	Obra de Antoine de Saint-Exupéry que narra, de forma poética e simbólica, a trajetória de um menino que viaja por diferentes planetas, abordando temas como amizade, amor e sentido da vida.
Harry Potter	Série de livros de J.K. Rowling que acompanha a formação do jovem bruxo Harry Potter, em um universo ficcional marcado por conflitos entre bem e mal, amizade e amadurecimento.
Girls last tour	Mangá e anime japonês que acompanha duas jovens em uma jornada por um mundo pós-apocalíptico, explorando temas como solidão, sobrevivência e sentido da existência.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2025)

Quadro 13 - Personagens citados pelos participantes

PERSONAGEM	
Personagem citado	Descrição
Mônica	Personagem criada por Maurício de Sousa, protagonista do universo *Turma da Mônica*, amplamente presente na cultura infantil brasileira.
Menino Maluquinho	Personagem criado por Ziraldo, protagonista da obra *O Menino Maluquinho*, representativo da literatura infantil brasileira.
Tsukishima	Tsukishima Kei é personagem do mangá e anime *Haikyuu!!*, integrante do time de vôlei da escola Karasuno.
Gwen	Gwen Stacy é personagem do universo Marvel, associada às narrativas do *Homem-Aranha*, com destaque para versões contemporâneas como Spider-Gwen.
Asta	Protagonista do mangá e anime *Black Clover*, inserido no gênero fantasia e ação.

Harry Potter	Protagonista da série literária *Harry Potter*, de J.K. Rowling, pertencente ao universo da fantasia juvenil.
Shoyo Hinata	Shoyo Hinata é o protagonista do mangá e anime *Haikyuu!!*, cuja narrativa gira em torno do esporte e do trabalho em equipe.
Sammy e Yasmina	Personagens da franquia animada *Jurassic World: Acampamento Jurássico*, pertencente ao universo da ficção científica e aventura.

Fonte: Elaborado pela própria autora 92025)

Quadro 14 - Animes citado pelos participantes

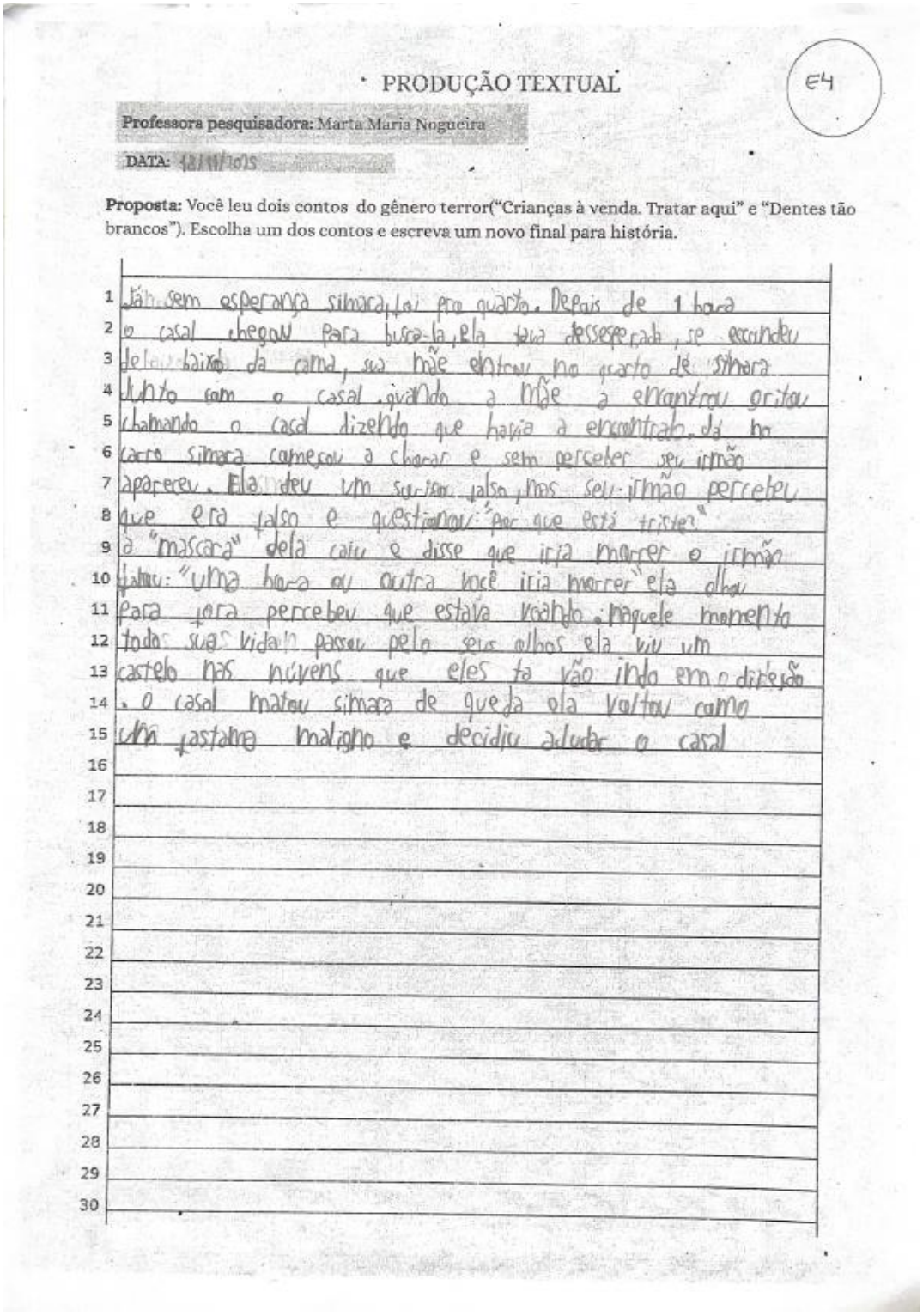
ANIME	
Anime citado	Descrição
Haikyuu!!	Mangá e anime japonês centrado no esporte voleibol, protagonizado por estudantes do ensino médio, amplamente popular entre o público jovem.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2025)

APÊNDICE H – PRODUÇÃO TEXTUAL DO FINAL ALTERNATIVO

Neste apêndice, apresentam-se as produções textuais selecionadas para análise.

Figura 17 - Produção do participante E4 (conto: Crianças à venda)



PRODUÇÃO TEXTUAL

E4

Professora pesquisadora: Marta Maria Nogueira

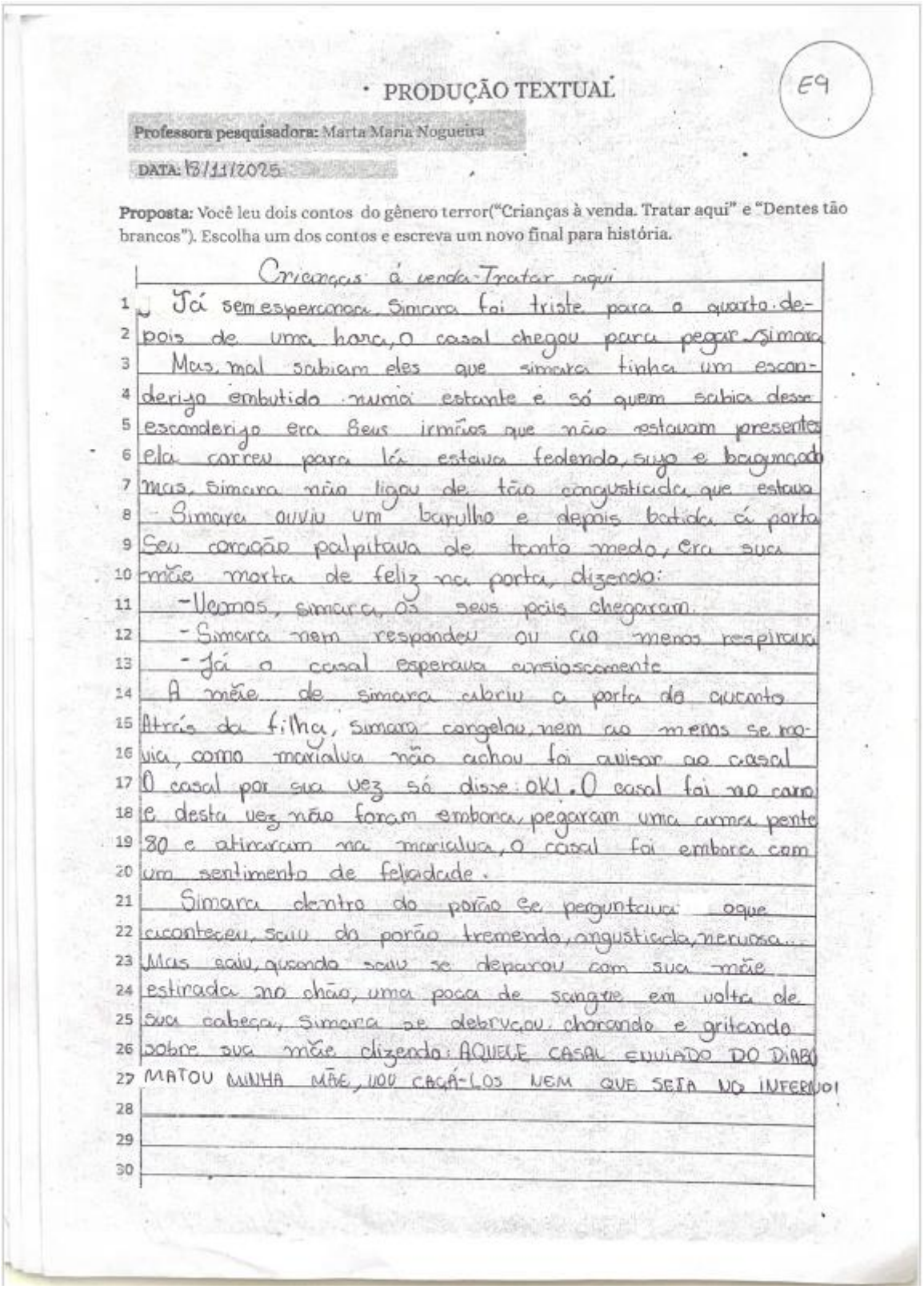
DATA: 12/11/2015

Proposta: Você leu dois contos do gênero terror("Crianças à venda. Tratar aqui" e "Dentes tão brancos"). Escolha um dos contos e escreva um novo final para história.

Já sem esperança simara foi pro quarto. Depois de 1 hora o casal chegou para busca-la, ela teve desesperada, se escondeu debaixo da cama, sua mãe entrou no quarto de simara junto com o casal, quando a mãe a encontrou gritou chamando o casal dizendo que havia a encontrado. Já no carro simara começou a chorar e sem perceber seu irmão apareceu. Ela deu um sorriso falso, mas seu irmão percebeu que era falso e questionou: "por que está triste?" a "máscara" dela caiu e disse que iria morrer o irmão falou: "uma hora ou outra você iria morrer" ela olhou para fora percebeu que estava voando. naquele momento toda sua vida passou pelo seus olhos ela viu um castelo nas nuvens que eles tão vão indo em direção . o casal matou simara de queda ela voltou como um fantasma maligno e decidiu ajudar o casal

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 18 - Produção do estudante E9 (conto: Crianças à venda)



PRODUÇÃO TEXTUAL

E9

Professora pesquisadora: Marta Maria Nogueira

DATA: 13/11/2025

Proposta: Você leu dois contos do gênero terror("Crianças à venda. Tratar aqui" e "Dentes tão brancos"). Escolha um dos contos e escreva um novo final para história.

Crianças à venda-Tratar aqui

Já sem esperanças, Simara foi triste para o quarto. Depois de uma hora, o casal chegou para pegar Simara. Mas, mal sabiam eles que simara tinha um esconderijo embutido numa estante e só quem sabia desse esconderijo era Seus irmãos que não estavam presentes ela correu para lá estava fedendo, suja e bagunçado mas, Simara não ligou de tão angustiada que estava Simara ouviu um barulho e depois batida á porta Seu coração palpitava de tanto medo, era sua mãe morta de feliz na porta, dizendo:

-Vemos, simara, os seus pais chegaram.

-Simara nem respondeu ou ao menos respirava

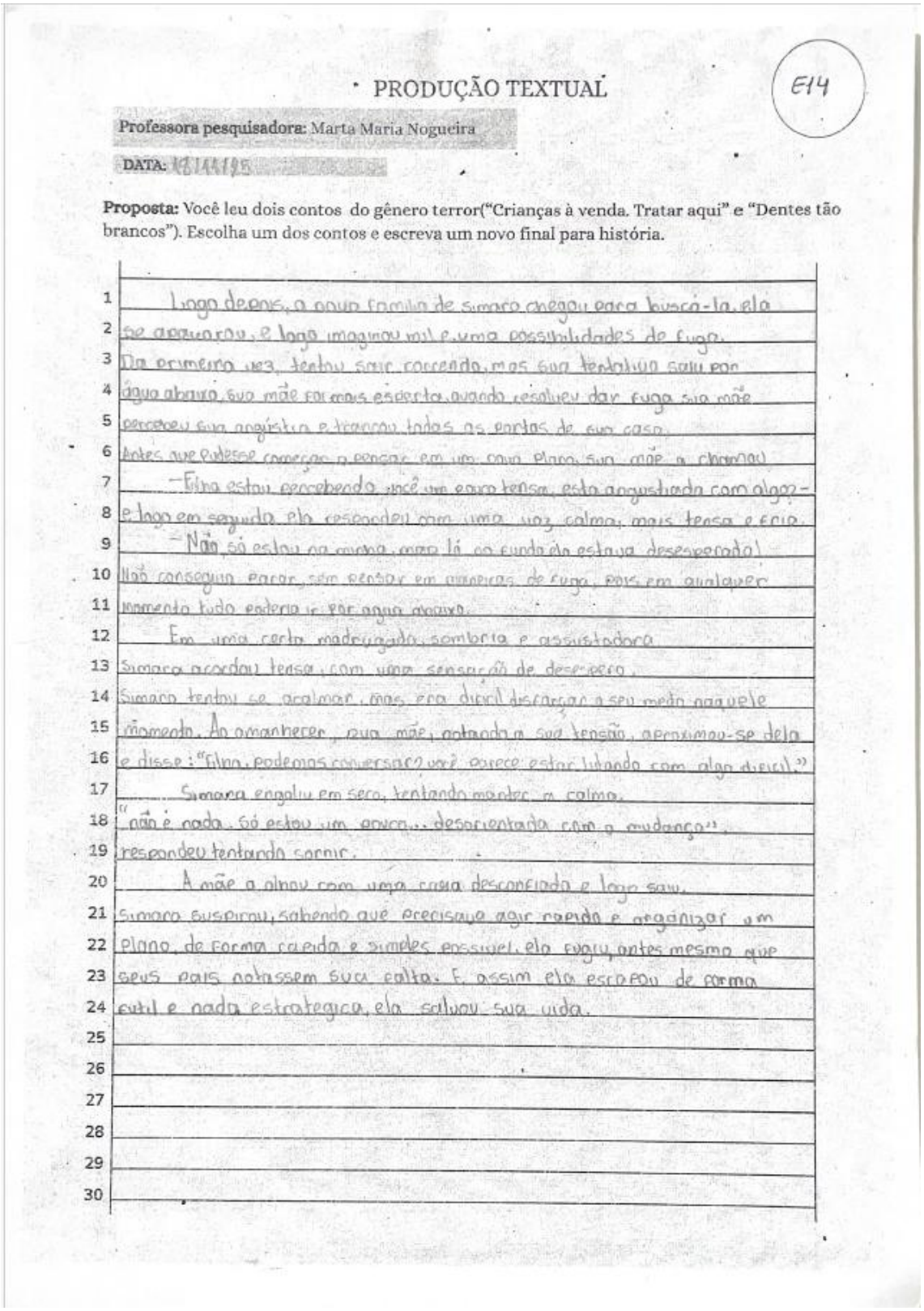
-Já o casal esperava ansiosamente

A mãe de simara abriu a porta do quarto Atrás da filha, Simara congelou, nem ao menos se movia, como marialva não achou foi avisar ao casal O casal por sua vez só disse: OK!. O casal foi no carro e desta vez não foram embora, pegaram uma carne pente 30 e atiraram na marialva, o casal foi embora com um sentimento de felidade.

Simara dentro do porão se perguntava: oque ocorreu, saiu do porão tremendo, angustiada, nervosa... Mas saiu, quando saiu se deparou com sua mãe estirada no chão, uma poça de sangue em volta de sua cabeça, Simara se debruçou chorando e gritando sobre sua mãe dizendo: AQUELE CASAL ENVIADO DO DIABO MATOU MINHA MÃE, VOU CAÇÁ-LOS NEM QUE SEJA NO INFERNO!

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 19 - Produção do estudante E14 (conto: Crianças à venda)



PRODUÇÃO TEXTUAL

E14

Professora pesquisadora: Marta Maria Nogueira

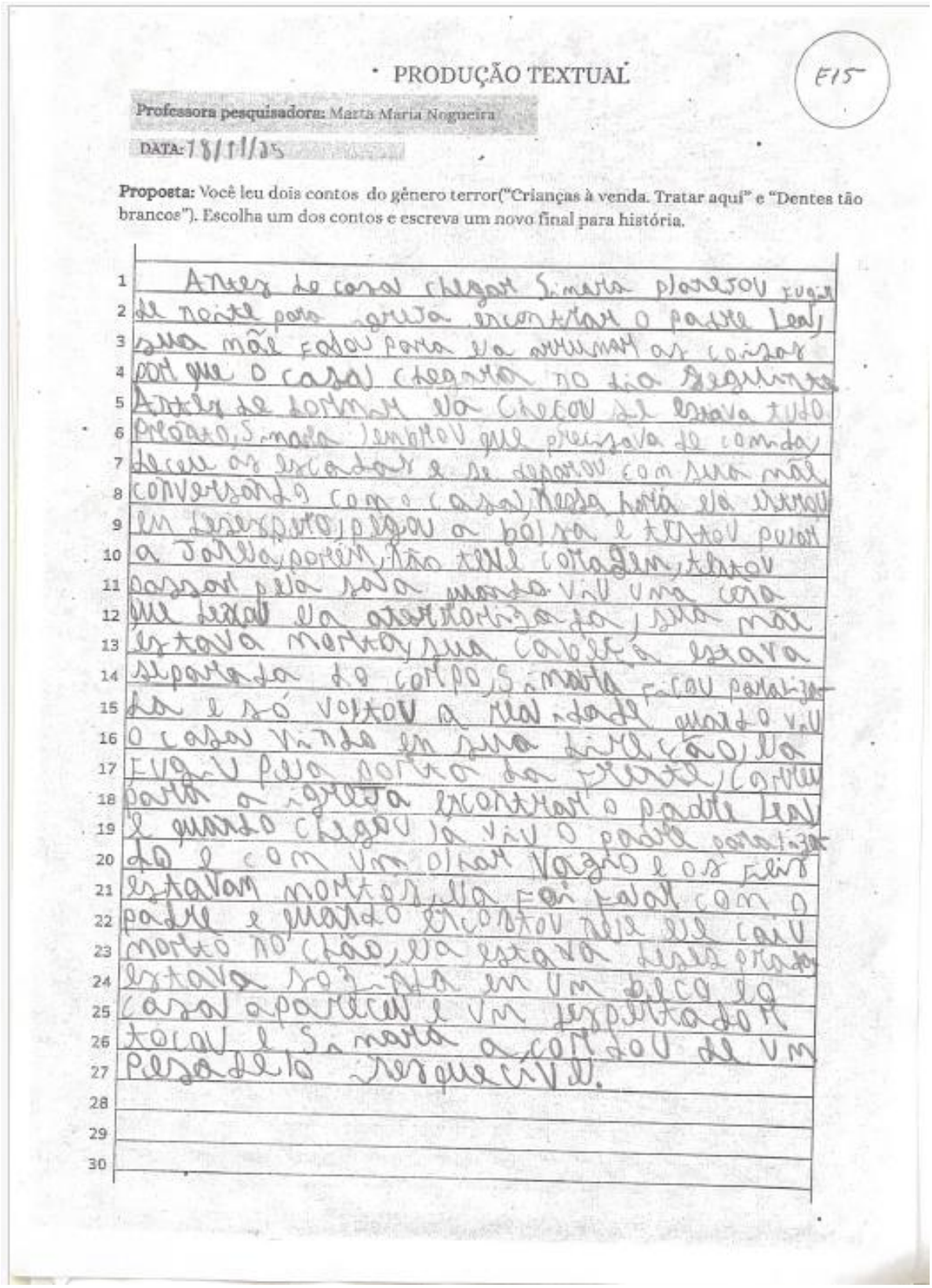
DATA: 18/11/25

Proposta: Você leu dois contos do gênero terror("Crianças à venda. Tratar aqui" e "Dentes tão brancos"). Escolha um dos contos e escreva um novo final para história.

Logo depois, a pouca família de Sumaco chegou para buscá-la, ela se assustou, e logo imaginou mil e uma possibilidades de fuga.
Da primeira vez, tentou sair correndo, mas sua tentativa saiu por água abaixo, sua mãe foi mais esperta, avisado resolveu dar fuga sua mãe percebeu sua angústia e trancou todas as portas de sua casa.
Antes que pudesse começar a pensar em um novo plano, sua mãe a chamou
– Filha estou percebendo você um pouco tensa, está angustiada com algo? –
e logo em seguida, ela respondeu com uma voz calma, mais tensa e fria.
– Não, só estou na minha, mas lá no fundo estava desesperada!
Não conseguia parar, sem pensar em maneiras de fuga, pois em qualquer momento tudo poderia ir por água abaixo.
Em uma certa madrugada, sombria e assustadora
Sumaco acordou tensa, com uma sensação de desespero.
Sumaco tentou se acalmar, mas era difícil disfarçar o seu medo naquele momento. Ao amanhecer, sua mãe, notando a sua tensão, aproximou-se dela e disse: "filha, podemos conversar? você parece estar lidando com algo difícil."
Sumaco engoliu em seco, tentando manter a calma.
"não é nada. Só estou um pouco... desorientada com a mudança",
respondeu tentando sorrir.
A mãe a olhou com uma cara desconfiada e logo saiu.
Sumaco suspirou, sabendo que precisava agir rapido e organizar um plano, de forma rapida e simples possivel. ela fugiu, antes mesmo que seus pais notassem sua falta. E assim ela escapou de forma cutil e nada estrategica, ela salvou sua vida.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 20 - Produção do estudante E15 (conto: Crianças à venda)



PRODUÇÃO TEXTUAL

E15

Professora pesquisadora: Marta Maria Nogueira

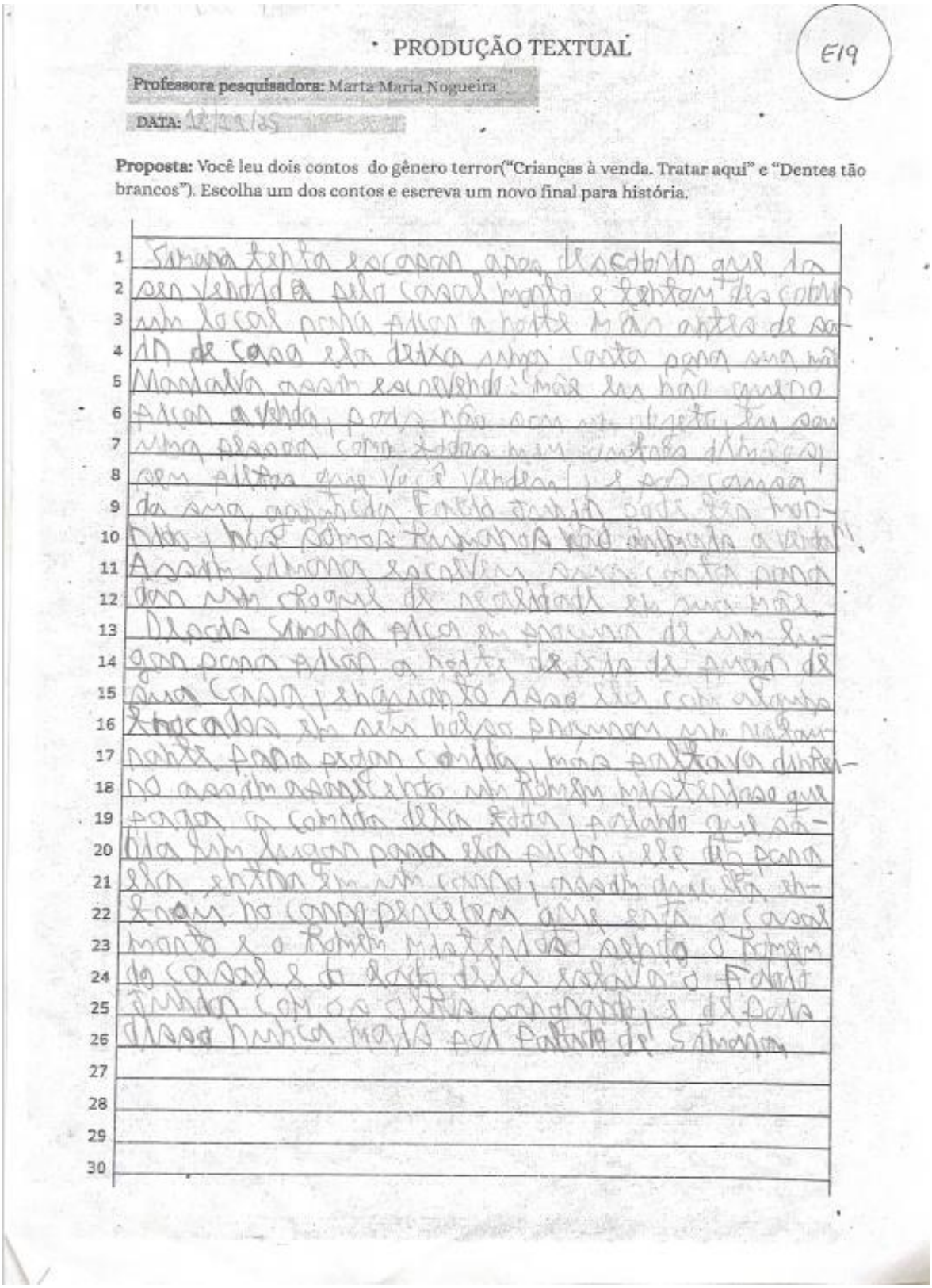
DATA: 18/11/25

Proposta: Você leu dois contos do gênero terror("Crianças à venda. Tratar aqui" e "Dentes tão brancos"). Escolha um dos contos e escreva um novo final para história.

Antes do casal chegar Sinarta planejou fugir
de noite para igreja encontrar o padre Leal
sua mãe foi para se arrumar ao contar
com que o casal chegaria no dia seguinte
Antes de dormir ela checou se estava tudo
preparado, Sinarta lembrou que precisava de comida
deu os biscoitos e se deitou com sua mãe
conversando com o casal, nessa hora ela ouviu
um barulho pegou a bolsa e tentou pular
a janela, porém, não teve coragem, tentou
passar pela sala mais viu uma cena
que lembrou da assombração, sua mãe
estava morta, sua cabeça estava
separada do corpo, Sinarta ficou paralisada
e só voltou a realidade quando viu
o casal vindo em sua direção, ela
fugiu pela porta da frente, correu
para a igreja encontrar o padre Leal
e quando chegou lá viu o padre sorrindo
pra ela com um olhar vazio e os fieis
estavam mortos, ela foi falar com o
padre e quando encontrou ele ele caiu
morto no chão, ela estava toda preta
estava respingada em um pouco de
casal apareceu e um espantador
tocou e Sinarta acordou de um
pesadelo terrível.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 21 - Produção do estudante E19 (conto: Crianças à venda)



PRODUÇÃO TEXTUAL

E19

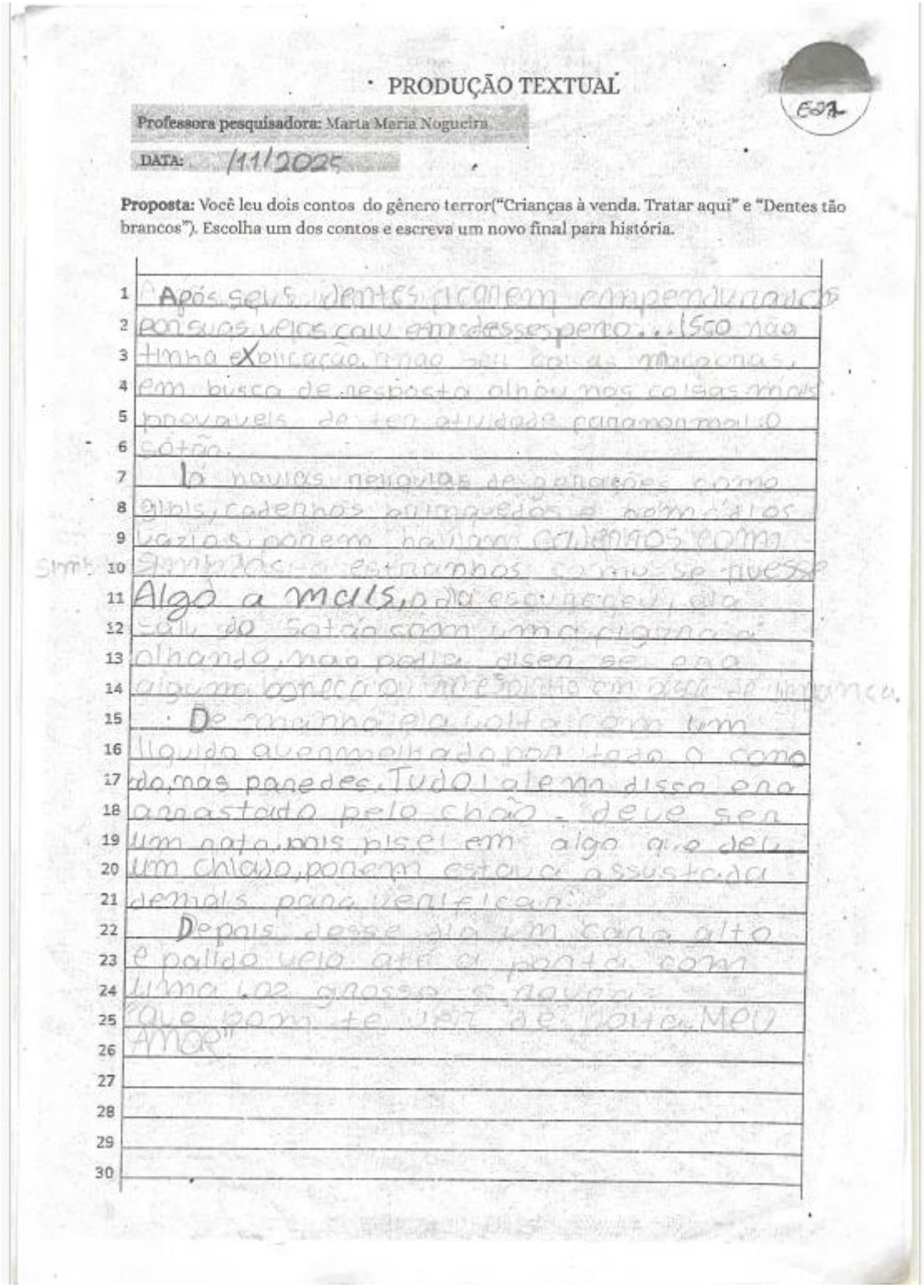
Professora pesquisadora: Marta Maria Nogueira

DATA:

Proposta: Você leu dois contos do gênero terror("Crianças à venda. Tratar aqui" e "Dentes tão brancos"). Escolha um dos contos e escreva um novo final para história.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 22 - Produção do estudante E22 (conto: Crianças à venda)



PRODUÇÃO TEXTUAL

E22

Professora pesquisadora: Maria Maria Nogueira.

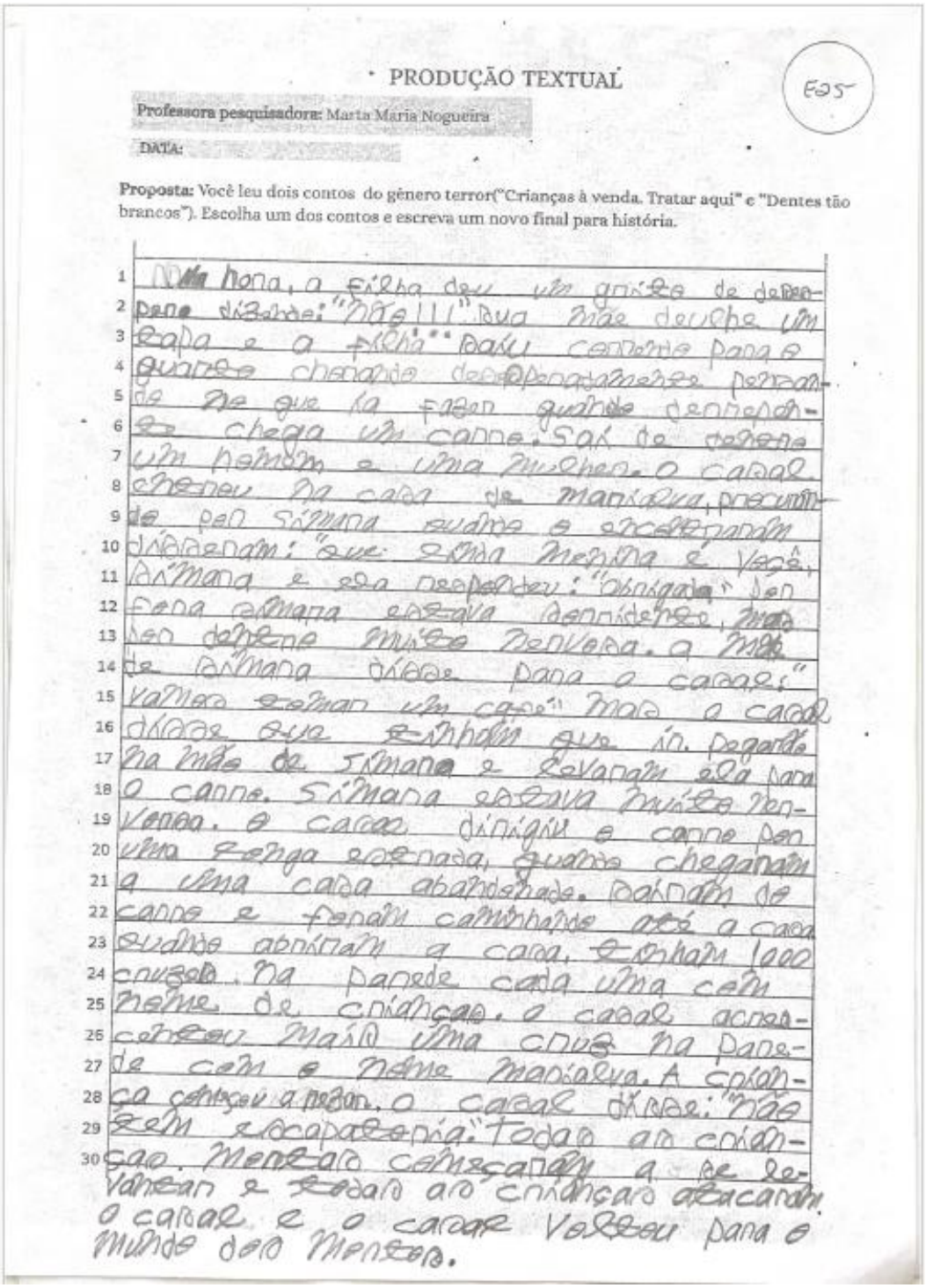
DATA: 11/2025

Proposta: Você leu dois contos do gênero terror("Crianças à venda. Tratar aqui" e "Dentes tão brancos"). Escolha um dos contos e escreva um novo final para história.

Após seus dentes crescem empedurados
em suas veses cau em desespero...Isso não
tinha explicação. Não foi as maçanas,
em busca de resposta olhou nas coisas mais
provaveis de ter atividade paranormal o
sótão.
Lá havia velhas decorações como
pinis, cadernos empoeirados e potes vazios
vazios, porem havia cadernos com
simbolos estranhos. Algo a mais, algo
Saiu do sotão com uma pigna e
olhando, não podia dizer se era
algum bonequinho mesmo em dois se movendo.
De manha ela volta com um
liquido avermelhado por toda a cama
das paredes. Tudo além disso era
arrastado pelo chão - deve ser
um gato, mas pisei em algo q. e deu
um chiado, porem estava assustada
demais para verificar.
Depois desse dia um cara alto
e pallido veio até a ponta com
uma voz grossa e nervosa
"Que bom te ver de volta, Meu
AMOR"

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 23 - Produção do estudante E25 (conto: Crianças à venda)



PRODUÇÃO TEXTUAL

E25

Professora pesquisadora: Marta Maria Nogueira

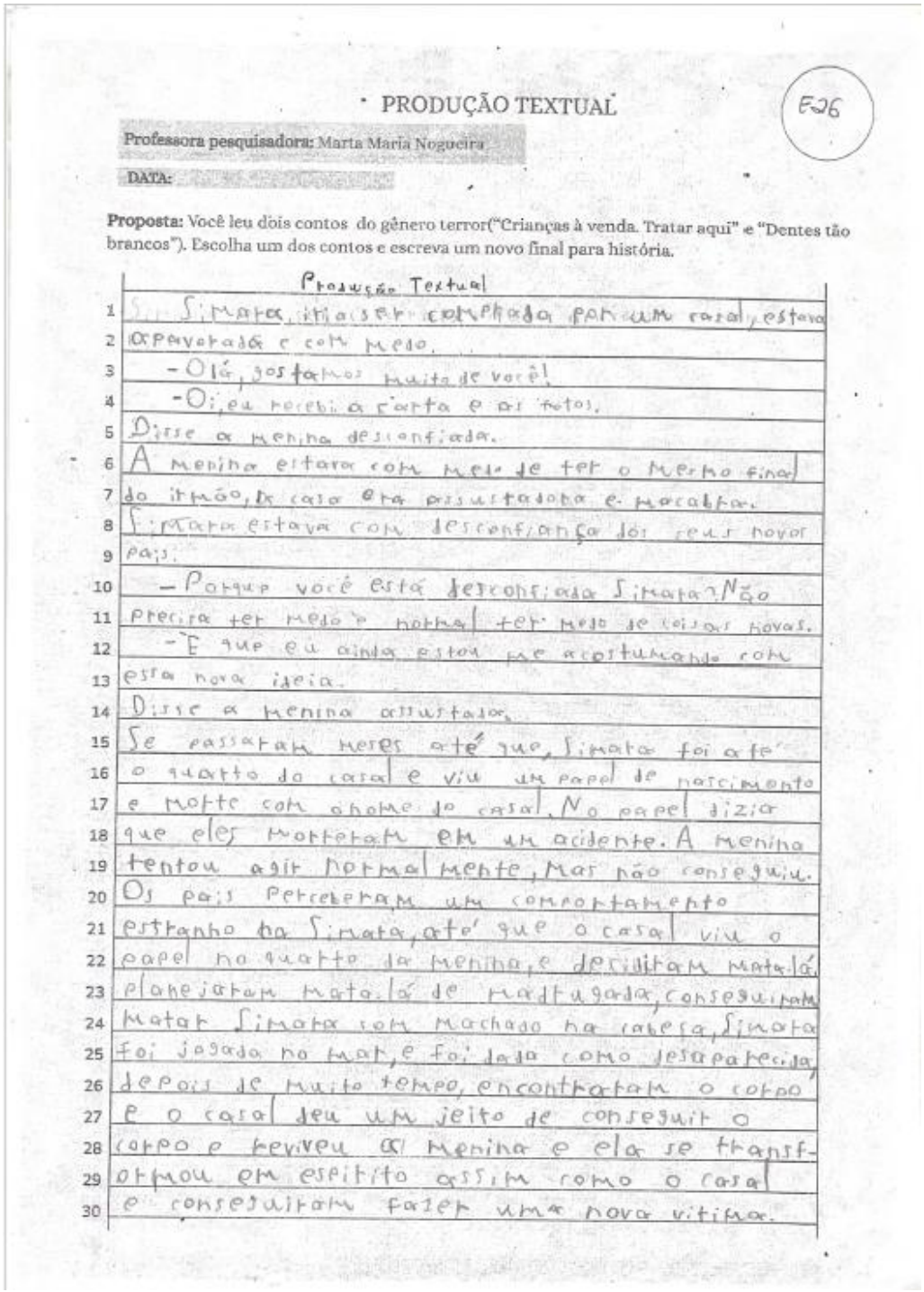
DATA:

Proposta: Você leu dois contos do gênero terror("Crianças à venda. Tratar aqui" e "Dentes tão brancos"). Escolha um dos contos e escreva um novo final para história.

Uma hora, a filha deu um grito de desespero dizendo: "Mãe!!!" Sua mãe deu-lhe um tapa e a filha... Daí correu para o quarto chorando desesperadamente pensando se ela que ia fazer quando descobrisse. Chega um carro. Sai de dentro um homem e uma mulher. O casal chegou na casa de Mariana, procurou de pelo Simone e encontraram dizendo: "Que linda menina é você." Mariana e ela respondeu: "Obrigada." Ela fez a Mariana ficar bem confortável, mas ela deixou muito nervosa. A mãe de Mariana disse para o casal: "Vamos embora um casal." Mas o casal disse que não. Porque na mão de Simone e levaram ela para o carro. Simone estava muito nervosa. O casal dirigiu o carro por uma longa estrada, quando chegaram a uma casa abandonada. Entraram de carro e foram caminhando até a casa quando abriram a casa. Tinham 1000 cruzes. Na parede cada uma com nome de crianças. O casal acrescentou mais uma cruz na parede com o nome Mariana. A criança começou a gritar. O casal disse: "Não tem escapatória." Todas as crianças. Menos o casal começaram a se levantar e todas as crianças abraçaram o casal e o casal voltou para o mundo dos mortos.

Fonte: Dados da pesquisa (2025

Figura 24 - Produção do estudante E26 (conto: Crianças à venda)



PRODUÇÃO TEXTUAL

E26

Professora pesquisadora: Marta Maria Nogueira

DATA:

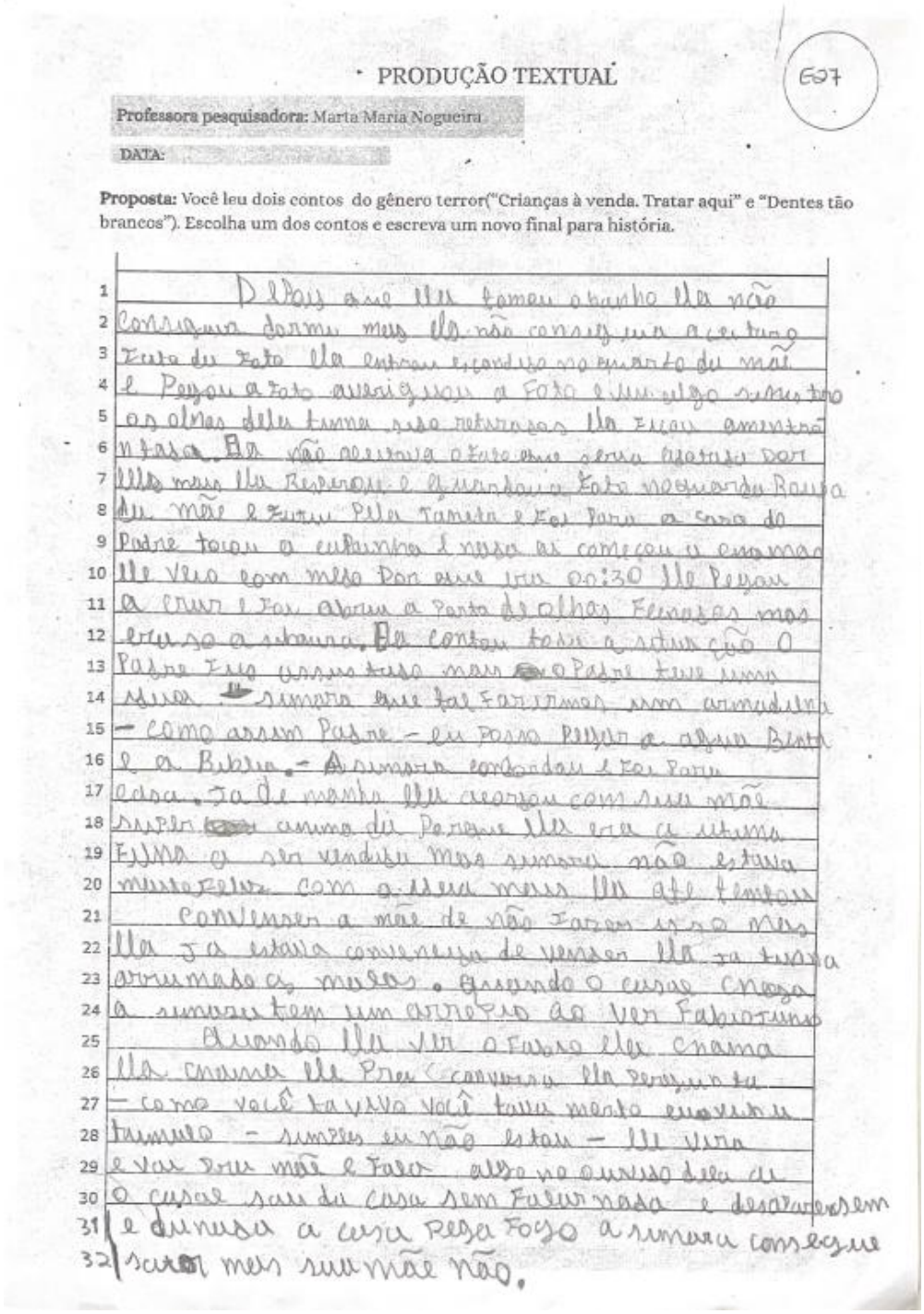
Proposta: Você leu dois contos do gênero terror("Crianças à venda. Tratar aqui" e "Dentes tão brancos"). Escolha um dos contos e escreva um novo final para história.

Produção Textual

Simara, ítia ser comprada por um casal, estava
apavorada e com medo.
- Olá, gostamos muito de você!
- Oi, eu recebi a carta e as fotos.
Disse a menina desconfiada.
A menina estava com medo de ter o mesmo final
do irmão, la casa era assustadora e macabra.
Simara estava com desconfiança dos seus novos
pais.
- Porque você está desconfiada Simara? Não
precisa ter medo é normal ter medo de coisas novas.
- É que eu ainda estou me acostumando com
essa nova ideia.
Disse a menina assustada.
Se passaram meses até que, Simara foi até
o quarto do casal e viu um papel de nascimento
e morte com o nome do casal. No papel dizia
que eles morreram em um acidente. A menina
tentou agir normalmente, mas não conseguiu.
Os pais perceberam um comportamento
estranho na Simara, até que o casal viu o
papel no quarto da menina, e desistiram matá-lá,
planejaram matá-lá de madrugada, conseguiram
matar Simara com machado na cabeça, Simara
foi jogada no mar, e foi dada como desaparecida,
depois de muito tempo, encontraram o corpo
e o casal deu um jeito de conseguir o
corpo e reviveu a menina e ela se transf-
ormou em espírito assim como o casal
e conseguiram fazer uma nova vitima.

Fonte: Dados da pesquisa (2025

Figura 25 - Produção do estudante E27 (conto: Crianças à venda)



PRODUÇÃO TEXTUAL

E27

Professora pesquisadora: Marta Maria Nogueira

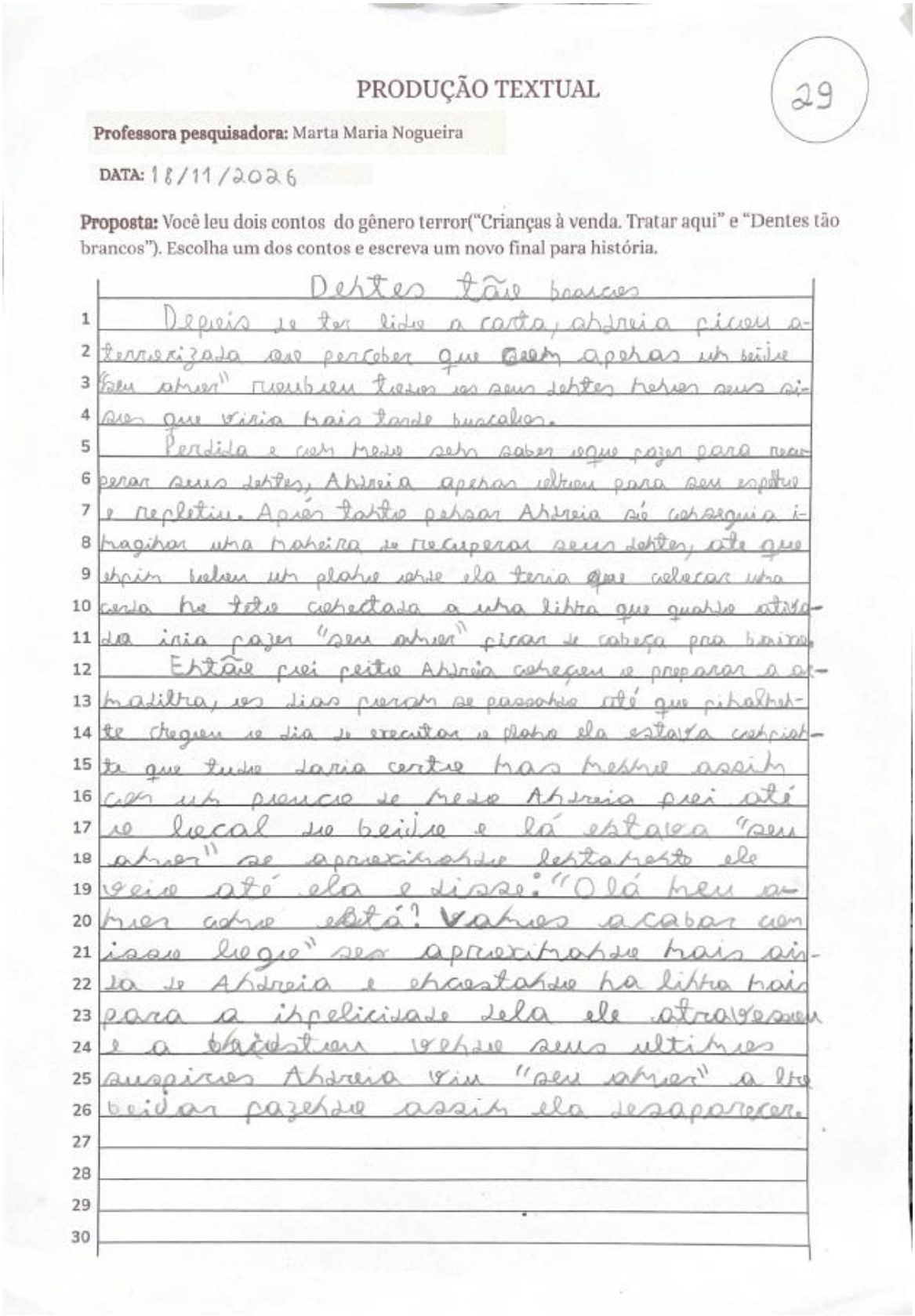
DATA:

Proposta: Você leu dois contos do gênero terror("Crianças à venda. Tratar aqui" e "Dentes tão brancos"). Escolha um dos contos e escreva um novo final para história.

Depois disso ele tomou banho ele não
conseguia dormir mas ele não conseguia acertar
Tudo do fato ele entrou escondido no quarto do mãe
e Pegou a Faca ouviu o Faca e ficou ligo sumido
os olhos dele tinha sido retirados ele ficou amedrontado
ntasa. Ele não acreditava o Fato que seria acontecer Dor
ele mas ele Respirou e Levantou o Faca pegando Rapida
do mãe e Fugiu Pela Janela e Foi Para a casa do
Padre tocou a campainha e nisso ai começou a enamorar
ele Veio com medo Pois eram Jus 00:30 ele Pegou
a Faca e Foi abrir a Porta de olhos Fechados mas
ele viu a sombra. Ele contou todo a situação O
Padre Fez cara de Tudo mais o Padre teve uma
ideia Primeiro que Foi Fazermos sem anunciar
— como assim Padre — ele Padre pegou a Bíblia
e a Bíblia. — A primeira cordadou e Foi Para
casa. Já de manhã ele acordou com sua mãe
Dizendo a mim di Pensou ele era a ultima
Filha a ser vendida mas mesmo não estava
muito Feliz com o Fato mas ele até tentou
convencer a mãe de não Fazer isso mas
ele já estava convencida de vender ele já tinha
arrumado as malas. Quando o carro chega
a primeira tem um arrepio ao ver Fabiano
Quando ele viu o Fabio ele chama
ele correu ele Pra (conversa ele perguntou
— como você ta vivo você tava morto enquanto
Fumaça — primeira eu não estou — ele virou
e Foi para mãe e Fabio ouviu o ouvido dela de
o casal saiu da casa sem Fabio nada e desaparecem
e durante a casa pega Fogo a primeira consegue
salvar mas sua mãe não.

Fonte: Dados da pesquisa (2025

Figura 26 - Produção do estudante E29 (conto: Dentes tão brancos)



PRODUÇÃO TEXTUAL

29

Professora pesquisadora: Marta Maria Nogueira

DATA: 18/11/2026

Proposta: Você leu dois contos do gênero terror("Crianças à venda. Tratar aqui" e "Dentes tão brancos"). Escolha um dos contos e escreva um novo final para história.

Dentes tão brancos

Depois de ter lido a carta, Adreia ficou aterrorizada ao perceber que apenas um beijo "seu amor" recebeu todos os seus dentes haviam sido que viria mais tarde buscalos.

Perdida e com medo sem saber oque fazer para recuperar seus dentes, Adreia apesar disso para seu espírito e repletiu. Após tanto pensar Adreia só conseguia imaginar uma maneira de recuperar seus dentes, até que enfim teve um plano onde ela teria que colocar uma carta na toca colocada a uma libra que quando atraída iria fazer "seu amor" ficar de cabeça para baixo.

Então pôs-se a Adreia começou a preparar a armadilha, os dias foram se passando até que finalmente chegou o dia de executar o plano ela estava confiante que tudo daria certo mas mesmo assim com um pouco de medo Adreia pôs-se até o local do beijo e lá estava "seu amor" se aproximando mas antes ele veio até ela e disse: "Olá meu amor como está? Vamos acabar com isso logo" ao aproximando mais Adreia e chegando na libra mais para a infelicidade dela ele atravessou e a traidora viu seus ultimos suspiros Adreia viu "seu amor" a ir beijar pazendo assim ela desaparecer.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

APÊNDICE I – PRODUÇÃO DO STORYBOARD

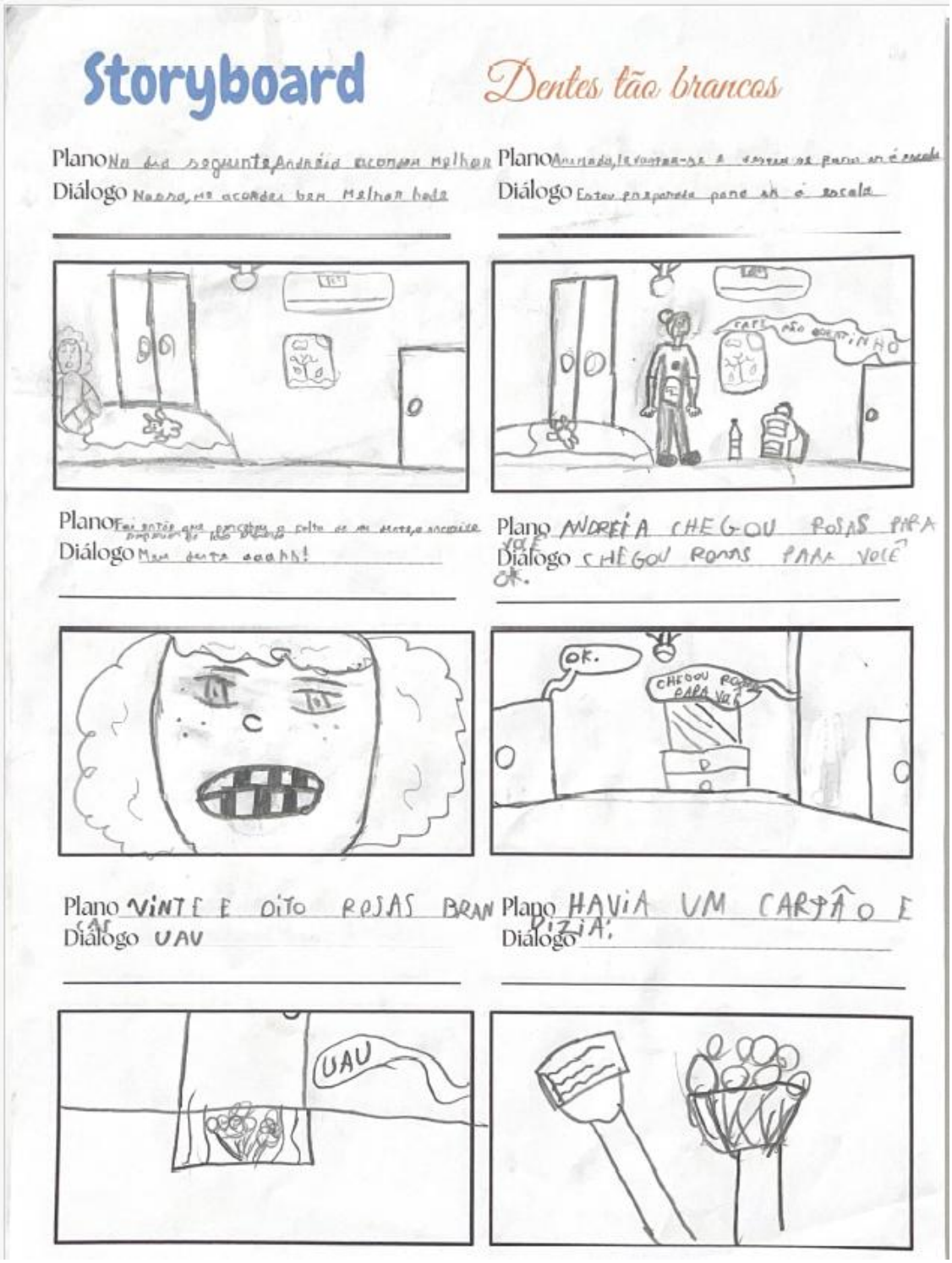
Este apêndice reúne storyboards do conto “Dentes tão brancos”, elaborados pelos estudantes durante o desenvolvimento da sequência didática.

Figura 27 - Produção do soryboard (grupo 1)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 28 - Produção do soryboard (grupo 2)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 29 - Produção do storyboard (grupo 3)



Fonte: Dados da pesquisa (2025

Figura 30 - Produção do storyboard (grupo 4)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 31 - Produção do storyboard (grupo 5)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 32 - Produção do storyboard (grupo 6)



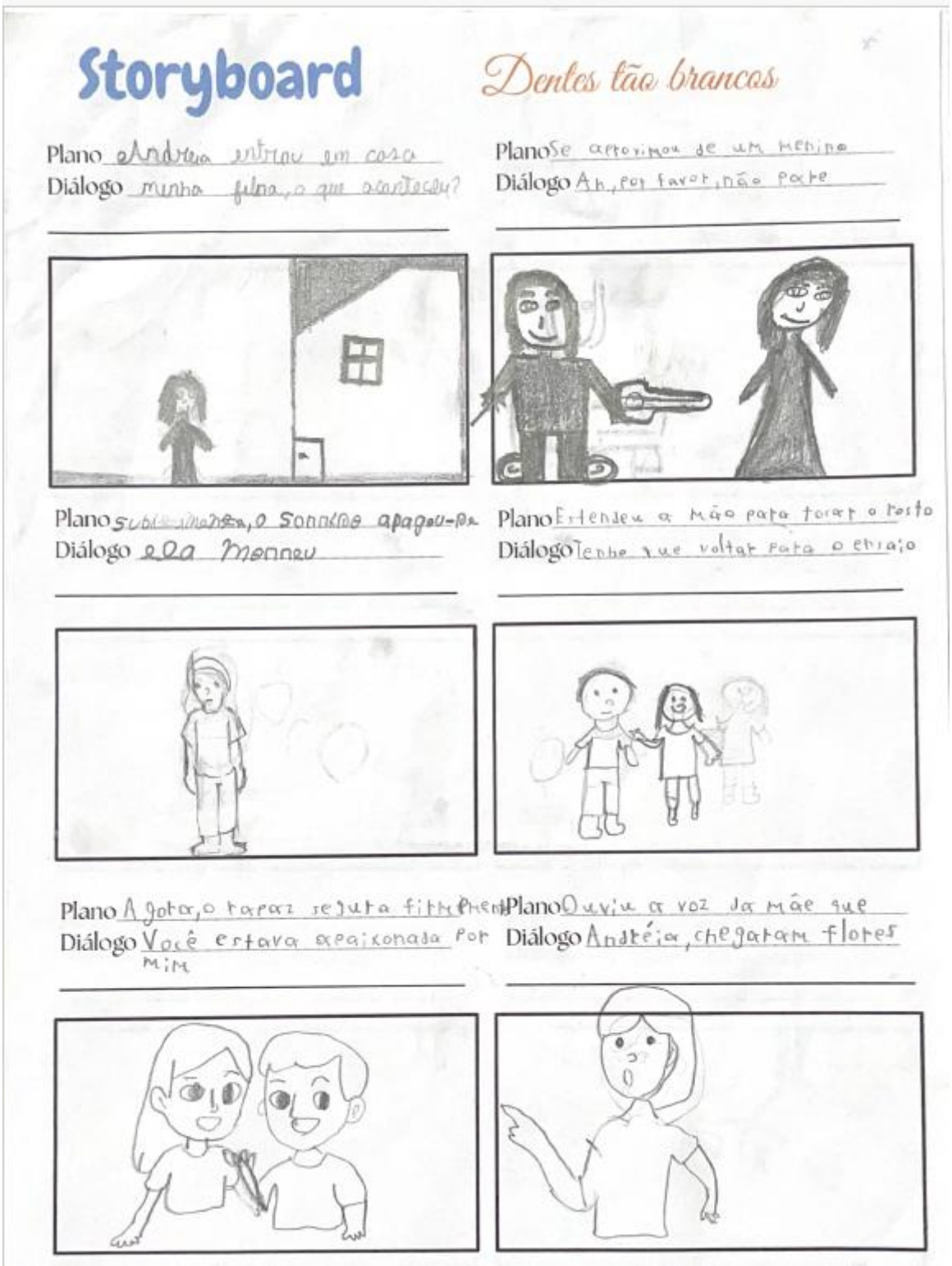
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 33 - Produção do storyboard (grupo 7)



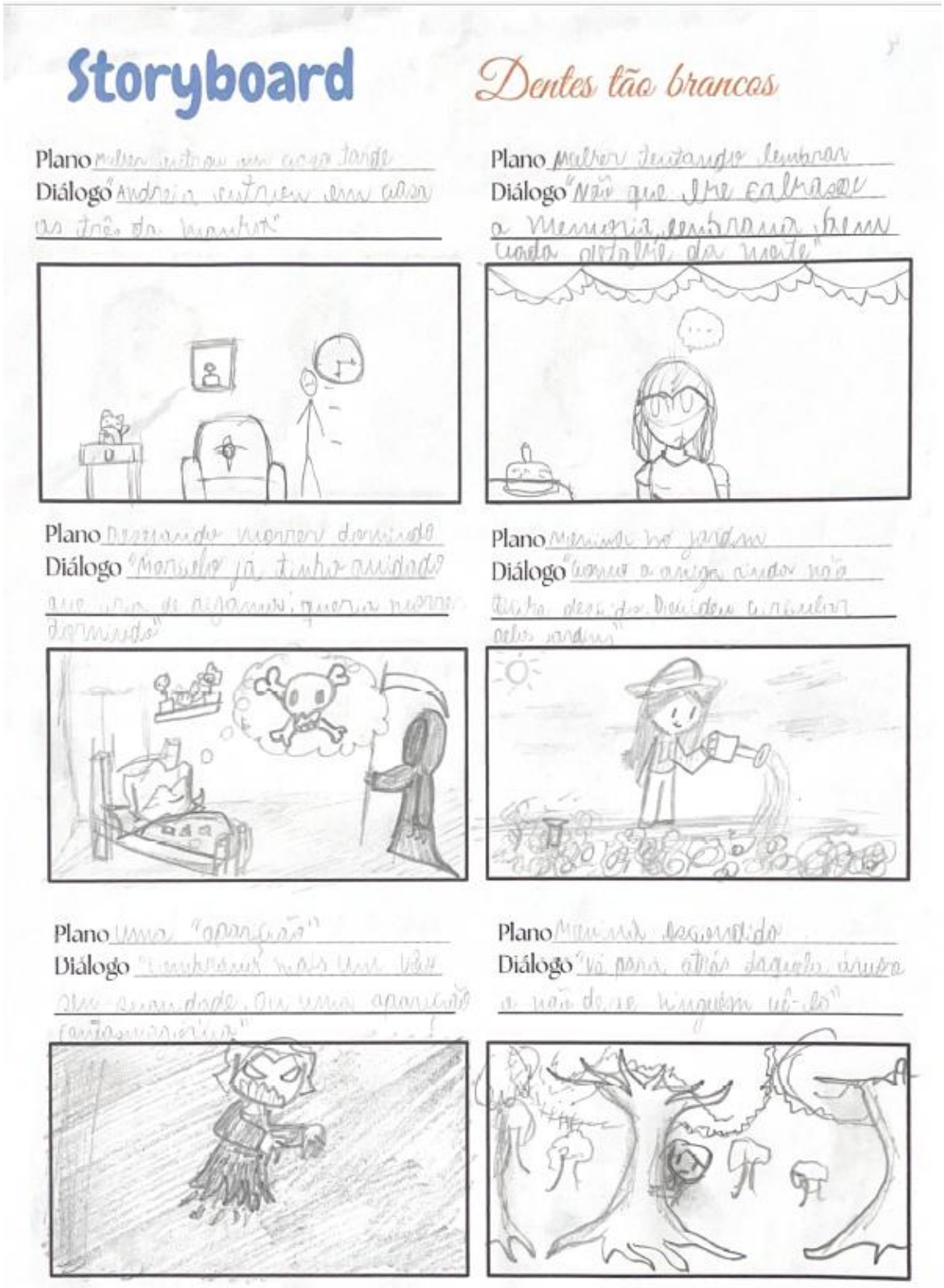
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 34 - Produção do storyboard (grupo 8)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 35 - Produção do storyboard (grupo 9)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 36 - Produção do storyboard (grupo 10)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 37 - Produção do storyboard (grupo 11)

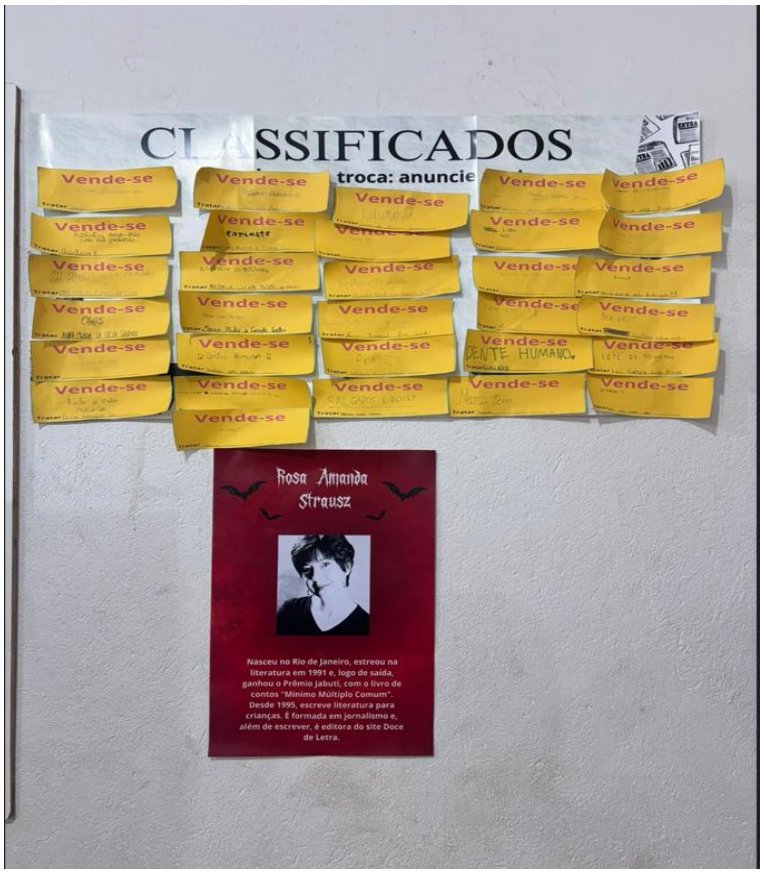


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

APÊNDICE I – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS ATIVIDADES E DOS RECURSOS UTILIZADOS

Este apêndice reúne registros fotográficos das atividades desenvolvidas ao longo da aplicação da sequência didática, sem identificação dos participantes.

Figura 38 - Atividade de motivação – Crianças à venda



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025)

Figura 39 - Atividade de motivação – Crianças à venda



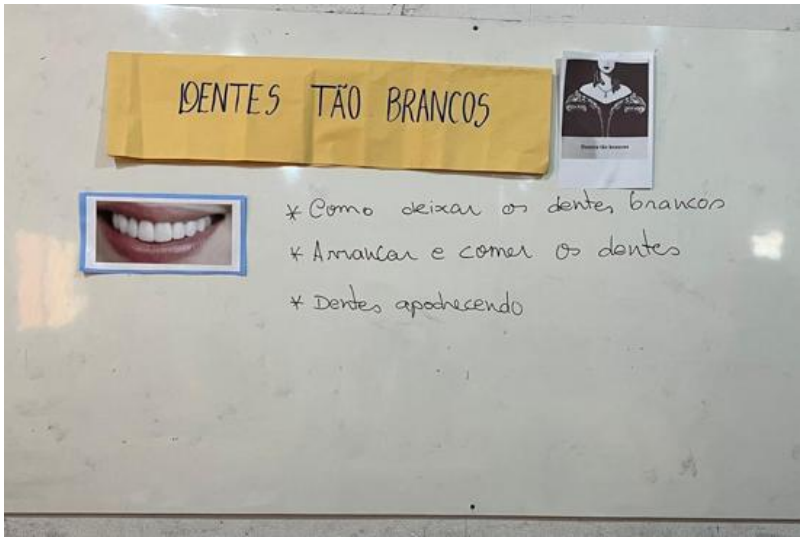
Fonte: Acervo da pesquisadora (2025)

Figura 40 - Atividade “Detetives literários” – Crianças à venda



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025)

Figura 41 - Atividade de motivação – “Dentes tão brancos”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025)

Figura 42 - Marialva e sua vida humilde



Fonte: Imagem gerada por IA (ChatGPT), utilizada pela pesquisadora (2025)

Figura 43 - Foto de Fabiojunio (casa)



Fonte: Imagem gerada por IA (ChatGPT), utilizada pela pesquisadora (2025)

Figura 44 - Foto de Fabiojunio (mesa)



Fonte: Imagem gerada por IA (ChatGPT), utilizada pela pesquisadora (2025)

Figura 45 - Simara e padre André



Fonte: Imagem gerada por IA (ChatGPT), utilizada pela pesquisadora (2025)

APÊNDICE J - QUESTIONÁRIOS INICIAL E FINAL RESPONDIDOS PELOS PARTICIPANTES

O conjunto com todos os questionários respondidos, referentes às etapas inicial e final da pesquisa, encontram-se disponíveis no link

https://drive.google.com/drive/folders/1ryA7eCPMaiPj_aPrBISAT2NmBe0kdTf0?usp=sharing