

O ENSINO DO GÊNERO CONTO DE TERROR: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Caio Castro¹
caio.silva@cefet-rj.br

214

RESUMO

Neste artigo, descrevemos a elaboração de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004) para o ensino do gênero textual conto de terror. Essa atividade de extensão se materializou através de uma oficina de escrita e de leitura, da qual participaram estudantes do ensino médio. Os resultados permitiram perceber que há uma carência por atividades que envolvam gêneros textuais diferentes daqueles que tradicionalmente costumam aparecer no currículo escolar. A análise dos textos (KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2008) também nos permitiu perceber que os participantes conseguiram internalizar a sequência narrativa (GOTLIB, 1985; GANCHO, 2008; TODOROV, 2006) do conto de suspense e manipular os elementos da narrativa próprios desse gênero.

Palavras-chave: sequência didática; conto de terror; escrita criativa; ensino de produção textual.

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são, no Brasil, práticas que vivenciam constantes crises; desde tempos anteriores (LAJOLO, 1997), são um problema na sociedade brasileira, uma vez que poucos tinham acesso à formação escolar. Esse privilégio de classe ajudou a distinguir no Brasil ricos e pobres, brancos e negros, homens e mulheres, por exemplo. Não é, portanto, surpreendente que ainda hoje haja reflexos na disparidade social e no comportamento dos grupos de indivíduos. Um grupo que manifesta essa característica é o dos adolescentes e crianças de classes mais baixas, que, em geral, têm pouco incentivo familiar à leitura e difícil acesso a equipamentos culturais que disponibilizem livros de graça. A escola é ainda, para muitos, o único ponto de contato com o universo literário, pois, conforme afirma Bamberger (2010: 20), “a leitura está intimamente associada às atividades e exigências da escola; concluído o período de escolarização, elas deixam de ler porque a ‘vida’ agora significa para elas algo muito diferente da escola”.

A despeito dessa realidade desafiadora, a prática de ensino de literatura tem

¹ Professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Centro Federal Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). Doutor em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

demonstrado, sobretudo no ensino médio, dificuldade em fomentar o interesse e motivar os alunos a lerem. Em geral, as aulas de literatura são conduzidas por meio de uma historiografia literária, com longas explicações sobre as divisões dos autores de literatura brasileira em períodos diferentes, mas pouco ou nenhum espaço para a leitura dos textos (COSSON, 2018: 21).

Além disso, há pouco incentivo à escrita criativa em sala de aula, sobretudo no ensino médio, período em que se privilegiam gêneros textuais de áreas acadêmicas, por exemplo. Sendo assim, os alunos praticam muitos gêneros do domínio instrucional, embora pareça haver uma diversidade muito maior nos livros didáticos (MARCUSCHI, 2008: 207). Essa lacuna no ensino de língua poderia ser preenchida com a produção escrita de gêneros de domínios mais diversos, que promovessem também a interdisciplinaridade, como um jogo que envolvesse conhecimentos de física ou química, ou um roteiro de viagem que relacionasse conhecimentos geográficos e históricos de um lugar.

Neste artigo, abordaremos nossa experiência na organização de uma oficina de leitura e escrita criativa em uma escola pública federal de ensino técnico integrado ao ensino médio. A partir dessa atividade de extensão², foram produzidos textos cujo enredo abordava a temática de suspense ou de terror; a análise deles será feita com base na teoria sociointeracionista da linguagem (KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2008). Os quinze participantes eram alunos do ensino médio de duas escolas do município de Nova Iguaçu, na baixada fluminense, e possuíam uma média de idade de 17 anos.

Desenvolvemos, para tal oficina, uma sequência didática que possibilitasse ao aluno (i) dominar as sequências narrativas que compõem o gênero textual em foco, (ii) ser capaz de identificar as palavras que devem ser usadas com o objetivo de despertar a tensão e o suspense necessários no leitor, e (iii) perceber que há uma intencionalidade na produção desse gênero, que gira em torno de surpreender o leitor.

O artigo encontra-se dividido da seguinte maneira: na próxima seção, apresentamos alguns resultados teóricos e empíricos de pesquisas que se debruçaram sobre o tema da leitura e da escrita no contexto escolar brasileiro; em seguida, descrevemos a metodologia elaborada para a atividade de extensão; e, por fim, analisamos e discutimos os resultados dos textos escritos, bem como da avaliação feita pelos participantes.

² Este artigo foi escrito a partir do trabalho desenvolvido pelos bolsistas de extensão Victória dos Santos, Douglas Barreto e Ana Beatriz Andrade, alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CEFET-RJ.

2 O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

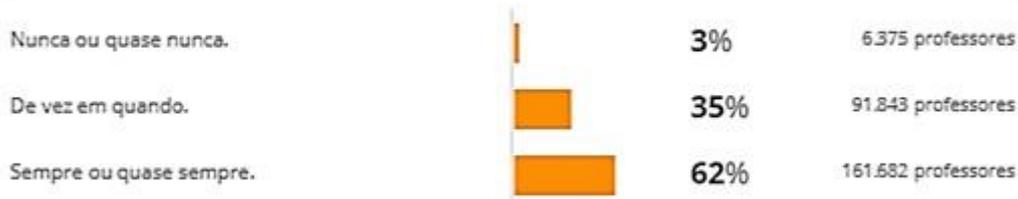
Na atualidade, uma época cercada de tecnologia e moldada pela velocidade dos acontecimentos, a leitura literária acaba sendo deixada de lado pela maior parte das pessoas, já que é um ato que demanda tempo e dedicação (LINHARES & LOPES, 2010). Entretanto, é paradoxal que a maior parte dos *gadgets* e aplicativos que cercam as pessoas requeiram a leitura – como as mensagens de texto trocadas, as publicações em redes sociais, os memes compartilhados diariamente, ou as instruções de jogos –, mas tão poucas pessoas, de fato, desenvolvem o hábito de ler constante e proficuamente. De modo geral, as pessoas se entretêm muito mais com suas ocupações em celulares, televisões e *tablets* do que com livros – no formato tradicional ou digital.

O desinteresse pela leitura é um grande problema, sobretudo, durante a juventude, pois é exatamente nessa época que o adolescente está começando a analisar e a entender o mundo em que vive e, por consequência, a formar suas opiniões. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016) indicou que pouco mais da metade da população brasileira podia ser considerada leitora, ou seja, 56% dos brasileiros (104,7 milhões de 188 milhões de habitantes, em 2015) haviam lido, pelo menos, um livro nos três meses anteriores ao levantamento. Dentre o percentual de não leitores, os principais motivos para não terem lido um livro nos 3 meses antecedentes à pesquisa foram: falta de tempo (32%), não gostar de ler (28%) e não ter paciência para ler (13%). Ainda há dados que indicam que os estudantes têm mais hábito de leitura do que as pessoas que não frequentam instituições de ensino, o que aponta o forte vínculo entre leitura e escola. Segundo Gomes (2012: 129), a prática da leitura termina na saída do indivíduo da escola, pois “o jovem perde a ambiência leitora, o grupo de amigos e a convivência com os livros”.

Assim, percebe-se que ler no Brasil não é, em geral, um processo habitual, sobretudo no seio familiar (CUNHA, 2012: 87), o que torna ainda mais importante o papel da escola em mediar a leitura com o potencial público leitor (BRITO, 2015). Contudo há ainda barreiras a superar no próprio contexto escolar, como pode ser observado no gráfico a seguir:

Figura 1 – frequência de leitura dos professores da educação básica

39) Em seu tempo livre, você costuma: Ler livros.



Questionário professor Prova Brasil 2015 | Questionários aplicados: 262.417 | Questionários respondidos: 262.417 | Respostas válidas para esta questão: 262.417 | QEdU.org.br

Fonte: FUNDAÇÃO LEMANN, 2015

As informações do gráfico 1 fazem parte de um levantamento realizado pelo portal QEdU: Aprendizado em foco (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015), com base nas respostas do questionário socioeconômico da Prova Brasil/ INEP 2015. De acordo com o gráfico, 3% dos docentes nunca ou quase nunca leem livros no tempo livre e 35% o fazem eventualmente. Esses dados revelam um problema crônico que atinge não só os alunos e sua rede familiar, mas também o corpo docente, que deveria ser um dos principais atores no incentivo da prática de leitura literária.

No contexto escolar, a relevância da leitura se deve não apenas ao seu caráter de entretenimento, mas também à possibilidade de desenvolver o pensamento-crítico dos alunos. Como foi destacado por Aguiar (2012: 20), com a leitura, é possível considerar alunos que se tornarão pensadores autônomos, que serão capazes de fazer seus próprios julgamentos e de tomar suas próprias decisões, ao invés de permitir que outros façam isso em seu lugar.

Além disso, outro fator importante também entra nessa equação: o ensino da escrita. A sua aquisição tem sido abordada por diferentes vertentes teóricas nas últimas décadas, sobretudo a partir dos estudos da Linguística Textual, porém sua prática social é ainda restrita a poucos gêneros e contextos. Embora tenha sido feito um esforço, nas últimas décadas, para que uma variedade maior de gêneros textuais fosse considerada em sala de aula, muitas vezes isso esbarra em necessidades mais concretas, como o foco que é dado aos gêneros da área acadêmica, como o resumo, a resenha crítica, a redação escolar ou a própria prova. Quanto mais o aluno avança na educação básica, mais o ensino de gêneros textuais se torna utilitarista, pois são valorizados aqueles que têm um fim específico, como ingresso em uma universidade ou domínio de gêneros do mundo do trabalho.

Nesse contexto, seria oportuno o ensino de escrita criativa, descompromissada com a obtenção instantânea de uma recompensa, mas comprometida com o incentivo à prática dos hábitos de leitura e escrita. Assim, a escrita criativa permite ao aluno uma aproximação com o

universo da leitura e da escrita, porque eles podem produzir textos com traços de menos formalidade, além de se tornarem menos resistentes à formação leitora.

3 METODOLOGIA

Tomamos como referencial metodológico o modelo de sequência didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que sugerem um instrumento de organização das atividades de ensino, com o objetivo de prover aos estudantes um procedimento adequado para conhecer e dominar gêneros textuais diversos com os quais possam ter contato no seu cotidiano. Para análise dos textos produzidos durante a oficina, foi utilizado o referencial teórico sociointeracionista que entende o texto como um evento em que dialogam sujeitos sociais para a ativação de sentidos (KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2008).

3.1 COMO SURTIU A PROPOSTA DA OFICINA?

A motivação para a oficina de contos de suspense e terror surgiu de uma pesquisa que realizamos em duas escolas públicas do município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. Nosso objetivo com o questionário era entender o perfil sociocultural dos estudantes e suas práticas de leitura e de escrita. Essas duas instituições, uma estadual e a outra federal, atendiam alunos do ensino médio e tinham um público bastante heterogêneo: a primeira, em geral, tinha alunos que moravam na mesma região da escola, enquanto a segunda tinha muitos alunos vindos de outros municípios da baixada fluminense e também da cidade do Rio de Janeiro. A média de idade dos 64 jovens que responderam ao questionário era de 18 anos e todos cursavam, na época, o 3º ano do ensino médio. Esses questionários foram aplicados durante o primeiro semestre de 2018 e a oficina de escrita criativa aconteceu no semestre seguinte.

Um dos resultados que obtivemos com essa pesquisa indicou que apenas 56% dos alunos acreditavam que sua escola os estimulava a escrever de forma criativa. Como dito anteriormente, dos alunos que estão no último ano do ensino médio, em geral, são cobrados gêneros textuais dos domínios instrucional e jornalístico, como o artigo de opinião, a carta argumentativa, o relatório, ou a redação de vestibular. Em geral, os gêneros dos domínios do lazer ou da ficção, mais relacionados à possibilidade criativa, são deixados de lado nessa etapa final da educação básica.

Ainda com relação à escrita, 77% afirmaram gostar de escrever, mas apenas 23% o

fazem com bastante frequência. Perguntados sobre o que mais gostavam de escrever, os gêneros do domínio ficcional, como contos e poemas, tiveram destaque, com 31%, seguidos de gêneros do domínio digital, como textos para redes sociais, com 27%. Nenhum aluno citou os gêneros textuais com os quais as escolas costumam trabalhar nas séries finais do ensino médio, o que indica haver um descompasso entre o que eles gostariam de realizar e o que, de fato, a escola ensina.

Com relação à leitura, 85% dos estudantes afirmaram gostar de ler e 70% haviam lido, ao menos, três livros no ano em que a pesquisa foi realizada. Os estilos de leitura preferidos são de narrativas de amor, com 41%, e de suspense e terror, com 22%. Esses dados coincidem com os enredos dos livros que fazem mais sucesso entre os jovens na atualidade, de acordo com levantamento feito no site PublishNews³.

Com base nessas informações, elaboramos uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004) cujo objetivo era despertar nos participantes a prática criativa da escrita. Além disso, pretendíamos que eles se tornassem hábeis no reconhecimento e na produção da estrutura narrativa das histórias de terror. Para tanto, foi necessário (i) fazer com que tivessem contato com textos do gênero conto de terror, tanto orais quanto escritos, e (ii) perceber a importância da escolha de palavras nesse gênero.

3.2 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para darmos início à oficina, foi realizada a leitura do conto de terror “Passeio Noturno”, de Rubem Fonseca. Dispondo os alunos em círculo, lemos o texto com as luzes da sala apagadas (utilizamos apenas a luz de uma lanterna), com a intenção de dar um ar mais sombrio ao ambiente e resgatar a ideia de contação de histórias. Em seguida, algumas perguntas foram feitas aos participantes, como: “o final foi do jeito que você esperava que seria?”, “você ficaram surpresos com a história?” ou “você conseguiram perceber elementos que ativam essa sensação de expectativa ou tensão durante o conto?”. Essas perguntas foram feitas com o intuito de introduzir a estrutura da narrativa do gênero conto de terror e motivar os participantes a interagirem com o texto.

Exibimos também o curta-metragem “2AM: The Smiling man”, que narra a perseguição de um rapaz, em uma rua deserta, por um homem que dança e sorri de uma forma bastante peculiar. Fizemos alguns questionamentos sobre o vídeo e sua estrutura, de modo que eles

³ <https://www.publishnews.com.br/ranking/anual/11/2018/0/0>. Acessado em 05/02/19.

percebessem as similaridades entre os textos apresentados: a estrutura narrativa do conto do Rubem Fonseca e a do curta eram similares e, por consequência, enquadravam esses textos no universo do suspense.

Na atividade seguinte, com a ajuda de um datashow, foi projetada uma versão do conhecido conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”. No texto, havia marcações em vermelho para destacar algumas palavras, em sua maioria adjetivos, as quais, após a leitura, foram “retiradas”. Em seguida, pedimos aos participantes que coletassem, em uma caixa, placas em que estavam escritas novas palavras e as colassem nas lacunas que surgiram após a retirada dos vocábulos originais. Essas novas palavras foram selecionadas previamente pelos alunos do projeto e tinham um sentido mais negativo, pessimista. Por exemplo, em vez de “empolgada”, havia “apreensiva”; no lugar de “sol brilhante”, “lua fantasmagórica”; ou em vez de “bichinhos fofos”, “vermes asquerosos”.

Sem necessariamente abordar noções técnicas, os alunos conseguiram perceber que a simples substituição de algumas palavras poderia alterar o sentido do texto inteiro. No trecho em (1) a seguir, retirado do texto que usamos na atividade, há três sintagmas destacados, que foram substituídos por outros e resultaram no texto em (2).

- (1) Em uma manhã gloriosa, com o sol brilhante no céu, uma menina alegre vestida com uma capa vermelha sobre os ombros saiu de sua casa.
- (2) Em uma noite chuvosa, com a lua fantasmagórica no céu, uma menina sombria vestida com uma capa vermelha sobre os ombros saiu de sua casa

Ao reler o texto, agora modificado, procuramos evidenciar aos participantes que o novo texto ativava sentidos mais negativos que o original, mudando a história e o modo como ela é entendida pelas pessoas. O objetivo dessa atividade era fazer com que os participantes percebessem o papel fundamental dos adjetivos e da seleção adequada de palavras na produção de um texto, principalmente de terror. Conforme salienta a literatura (KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2008), a seleção lexical é um relevante recurso empregado na produção da intencionalidade, visto que resgata ideologias, ativa conhecimentos enciclopédicos e permite a relação com elementos exofóricos.

Ainda exibimos um segundo curta-metragem de terror, intitulado “*Lights Out*”. Após assisti-lo, os participantes foram novamente questionados, a fim de saber se eles conseguiram perceber as semelhanças desse curta com tudo que já havia sido apresentado. Essa abordagem facilitou a recuperação da estrutura subjacente das narrativas de terror por todos os

participantes. Eles foram capazes de apontar as diferentes etapas que compõem o gênero textual, verificando as semelhanças entre todos os textos apresentados.

Por fim, os participantes foram convidados a produzir um pequeno conto de terror, tomando por base o conteúdo desenvolvido na oficina. Para auxiliá-los nessa escrita, cada um sorteou três papéis, os quais continham: um lugar onde a história se passaria; um personagem principal que fosse prototípico desse gênero, como, por exemplo, um vampiro; e uma ação caracterizadora de terror, como perseguição ou vingança. Eles ficaram livres para usar essas informações sorteadas ou não durante a produção do texto, pois o objetivo era apenas trazer mais subsídios que os ajudassem a escrever.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram produzidos, durante a oficina, quinze textos com a temática de suspense. Todos tinham entre 1 e 2 laudas e foram, posteriormente, transcritos para o computador, tendo sido preservados a ortografia e os desvios gramaticais produzidos pelos participantes.

A análise dos textos nos permitiu observar que os participantes têm um bom domínio da tipologia textual, o que já era esperado, uma vez que o aluno já domina os textos narrativos devido à maior frequência com que são usados nas aulas de língua. Assim, a presença dos elementos da narrativa (GANCHO, 2008) foi verificada de maneira geral, pois, em todos os casos, foram percebidos personagens que estão interligados por ações que se sucedem num tempo e num espaço específicos. No trecho abaixo, retirado de um dos contos, esses elementos são apresentados ao leitor já no primeiro parágrafo:

- (3) Em uma noite sombria, um homem decidiu sair para caminhar perto de sua casa. Depois de muito caminhar ele sentiu-se perseguido, mas quando olhava para trás só via uma aranha, essa aranha não era comum, mas o homem não se importou somente ignorou a presença da aranha e continuou caminhando. (Texto da participante L.F.)

Há, no texto 3, a apresentação dos personagens (homem e aranha), as ações que norteiam os fatos relevantes do enredo (“sair para caminhar”, “sentiu-se perseguido”, “via uma aranha” e “ignorou a presença da aranha”), tempo (“em uma noite sombria”), espaço (“perto de sua casa”) e um narrador em 3ª pessoa. Além do mais, pode-se perceber a expectativa que é gerada a partir da sensação de perseguição, o surgimento da aranha e a não importância dada à sua

presença; isso tudo ajuda a intensificar a carga de apreensão do texto, o que é um dos traços do gênero de terror (TODOROV, 2006: 98). Especificamente relacionado a isso, cabe destacar o que Todorov sinaliza como um dos aspectos relevantes em textos de suspense e drama: a relação de causa e consequência. Primeiramente, é apresentada a causa a fim de produzir curiosidade no leitor a respeito dos fatos que serão consequência desse ato inicial. No texto em (3), a antecipação da causa (o surgimento da aranha) instiga no leitor a curiosidade para saber os efeitos (o que se passará com o personagem que está caminhando?).

Travaglia (1991) também segue nessa linha de abordar uma estrutura de eventos que funcionam como causa, antecipando as expectativas para os fatos que serão desencadeados. Segundo o autor, todos os textos apresentam eventos encadeados que conduzem a história para um desfecho – esquema que funciona de forma muito similar à estrutura de causa e consequência descrita por Todorov (2006). No fragmento abaixo, podemos destacar como esses eventos estão interligados para construir a narrativa:

- (4) Era mais um dia normal para mim, estava um pouco nublado mas não estava a me incomodar tanto, aquele dia seria especial, iria viajar para as montanhas com os meus amigos para um lugar distante de tudo e todos, finalmente poderia me distanciar da minha própria solidão, iria poder sorrir um pouco enquanto escuto as histórias dos meus amigos. (Texto da participante M. P.)

No exemplo (4), temos a viagem para as montanhas como o evento que proporcionará o desenrolar de acontecimentos no texto e a construção de personagens, nas figuras do narrador-personagem e dos amigos. Além disso, como já foi apontado no texto (3), podemos perceber, no texto 4, que a narrativa foi situada temporal (“Era mais um dia normal”) e espacialmente (“iria viajar para as montanhas”). Observemos outro exemplo:

- (5) Em um dia como outro qualquer Caroline se levantou de sua cama, tomou um banho colocou sua roupa de banho tomou café e foi saltitante a praia dos corvos. Chegando lá viu que os corvos estavam mais agitados que o normal e a praia vazia. Onde será que as pessoas foram? pensou Caroline. (Texto da participante A. S.)

No texto 5, entendemos que o questionamento da personagem no último período – para onde teriam ido as pessoas – abre caminho para o desenrolar de eventos, pois na sequência ocorre um sequestro de uma personagem do texto. Destacamos também que o texto 5 recupera

os elementos que marcam as narrativas de suspense, como os corvos e um local deserto. Aliás, o lugar ermo (rua à noite, montanhas e praia vazia, respectivamente) aparece em todos os três fragmentos expostos anteriormente.

A seleção vocabular, como o uso de adjetivos, também foi um fator verificado nos textos, pois tem o objetivo de produzir efeitos de tensão e apreensão no leitor. Isso ocorre, por exemplo, em (3) quando caracteriza o tempo: “era uma noite sombria”. Do mesmo modo, em (6), a seguir, o uso das palavras “alegria”, “sombrio” e “malignos”, que caracterizam sentimentos e emoções, marca a descrição do espaço “floresta”:

- (6) A floresta, que antes era um lugar de alegria, se tornou um lugar sombrio rodeado de espíritos malignos, de modo que nenhuma pessoa que entrava lá, saía vivo. (Texto da participante L.G.)

No texto a seguir, o ambiente em que se desenrola a ação (casa mal-assombrada), os personagens (garota indefesa e fantasmas) e a descrição minuciosa dos fatos (“batidinha na porta”, “a porta abre novamente”, “a escuridão se propaga”) evocam a presença do desconhecido, traço típico das narrativas de suspense desde o terror gótico, com a inserção de fantasmas, lobisomens, bruxas e vampiros (GOTLIB, 1985). Esses traços ativam a construção do suspense, culminando no final que surpreende o leitor:

- (7) Aquela casa já estava sendo moradia de espíritos há muito tempo que se concentravam especialmente onde Lavínia ia a cada momento. Ela sente ao andar até seu quarto aquela presença, algo ruim que a seguia, mas olhava e não via nada. Andou rapidamente até que chegou e deitou em sua cama amedrontada. Ela fecha os olhos e dorme, mas ouve uma batidinha na porta, que logo depois se abre.

Ela se levanta e vai em direção a porta e a fecha. Mas ao se virar, a porta abre novamente, causando pavor em Lavínia. Virando-se, ela observa o por que disso e vê vultos cada vez mais próximos. Ela para e vê seu coração bater mais forte, a escuridão se propaga. O espírito agora estava atrás dela. (Texto da participante C. P.)

Percebe-se também que a ocorrência de eventos inesperados, como o espírito estar atrás da personagem, causa o susto no leitor, o que é próprio desse gênero.

De uma forma geral, a análise dos textos trouxe indícios de que a compreensão do gênero conto de terror foi produtiva. Nos textos, é possível perceber uma sequência narrativa

clara, composta por: uma situação inicial, que aborda, em geral, cenários, personagens e situações, com referência a elementos presentes em textos clássicos de terror; um conflito que envolve desaparecimentos, perseguições ou surgimento inesperado de algum personagem; e um clímax, em que as expectativas do leitor são elevadas ao grau máximo, de modo que o suspense e a sensação de surpresa sejam decisivos no fechamento do texto.

Para além dessa análise dos elementos textuais, fizemos um levantamento com os participantes, ao fim da oficina, para avaliar as atividades. Elaboramos um breve questionário com as seguintes perguntas: “qual foi sua avaliação da atividade?”; “você acredita que conseguiu entender como se desenvolve um conto de suspense/terror?”; “como foi o processo de escrita do texto?”; e “o conteúdo que aprendeu na oficina foi relevante na produção dos textos?”. Havia ainda um espaço para que o participante pudesse fazer, livremente, as considerações que julgasse necessárias.

Do ponto de vista da avaliação, o resultado foi bastante positivo, tendo sido destacados o uso de diferentes estratégias para que eles entendessem a estrutura do gênero textual e a apresentação do conteúdo de uma forma diferente do método tradicional. Os alunos se mostraram interessados na leitura de contos de terror brasileiros, pois, segundo eles, a maior parte dos textos que já leram desse segmento é estrangeira; inclusive, ao final da oficina, alguns participantes pediram indicação de autores e de livros. Com isso, verificamos que há uma lacuna no ensino de literatura por não ofertar a leitura e a escrita de determinados gêneros textuais, como o conto de terror e de suspense.

Embora nem todos os participantes tenham usado o espaço para comentar livremente sobre a atividade, pudemos observar que, no geral, a atividade foi aprovada, tendo sido solicitada uma maior periodicidade do evento e demonstrado o interesse em participar, em outras oportunidades, de oficinas de leitura e de escrita.

Destacamos, a seguir, dois comentários dos participantes. No primeiro, percebemos que há uma demanda da parte dos alunos por mais eventos que abordem, de forma lúdica e interativa, a literatura. É também bastante pertinente a sugestão de relacionar os contos de terror com elementos da cultura pop, como o personagem It, do livro homônimo do autor norte-americano Stephen King.

- (8) Gostei muito da oficina de terror. Achei que teve uma ótima interação com os participantes e conseguiu transmitir o conteúdo de uma forma prática, rápida e explicativa. Uma sugestão que eu dou é relacionar o terror presente nos filmes e séries de hoje em dia, como IT, a Coisa, com os verdadeiros e macabros contos de fadas, como

Chapeuzinho Vermelho, para mostrar as características em comum, fazendo uma analogia com o intuito de ter um olhar diferente a partir da mesma. (Participante D. B.)

O outro comentário selecionado relata o problema que tivemos, no início da atividade, com a caixinha de som que não estava funcionando. No entanto, o problema foi solucionado com a substituição por outro equipamento. A participante destaca a interação nas atividades como ponto positivo, seja na produção de um novo sentido para a história clássica da Chapeuzinho Vermelho, seja na produção do conto de terror.

225

(9) O evento "Contos de terror" apresentado na semana da SEPEX foi uma das apresentações mais elaboradas, dinâmicas e divertidas (apesar de todo o suspense e sustos). Houve todo um cronograma do evento, o que achei bem importante e foram feitas várias atividades, como apresentação de vídeos, história (foi apresentada a clássica história da Chapeuzinho Vermelho, contudo os participantes tiveram a oportunidade de torná-la mais assustadora com a mudança de apenas algumas palavras) e no final uma oficina de produção de texto de terror feito pelos próprios participantes com o auxílio de monitores do evento. Uma das coisas que mais me chamou a atenção foi a trilha sonora de terror que deixou o clima mais assustador, assim como a decoração do ambiente e o único problema foi o som no início, mas nada que tivesse impedido que tudo ocorresse bem e o mesmo foi logo solucionado. Não vejo problemas no evento e eu amei participar. (Participante N. C.)

Como se pode observar, ocorreu, de fato, um engajamento dos estudantes nas atividades propostas, o que talvez tenha contribuído para a aprendizagem e o domínio do gênero com que trabalhamos. O interesse que eles manifestaram por uma literatura menos canônica pode ser visto como um caminho significativo para o ensino de produção textual e, sobretudo, para o ensino de literatura. Despertar o interesse dos estudantes pela leitura literária deve ser um dos principais pressupostos na formação escolar em língua materna, a fim de que os alunos amadureçam o gosto pela leitura e encontrem suas próprias formas de praticar essa atividade.

5 CONCLUSÕES

Diante dos textos produzidos e das avaliações feitas pelos participantes, julgamos o

resultado da oficina de contos de suspense e terror bastante positivo. Acreditamos, entretanto, que alguns pontos ainda merecem uma revisão mais cuidadosa, como a distribuição das atividades em dias diferentes. No caso, realizamos todas as tarefas no mesmo dia, mas o tempo dedicado à produção do texto poderia ter sido maior, se as atividades fossem divididas em mais de um dia. Por consequência, essa distribuição facilitaria a leitura de mais textos dedicados ao tema, o que proporcionaria uma imersão literária mais proveitosa.

Com relação aos textos produzidos, pudemos analisar que houve um bom aproveitamento dos conteúdos trabalhados na oficina. Os participantes conseguiram criar enredos que envolvessem os elementos típicos das narrativas do medo, mantendo o suspense e instigando o leitor a querer descobrir o desdobramento dos acontecimentos. Além disso, o recurso lexical (uso de palavras ou adjetivos que ativassem a ideia de terror) também foi constatado na maioria dos textos.

De uma maneira geral, a experiência foi uma importante oportunidade para reafirmarmos nosso compromisso com o letramento literário, que deve acontecer através de múltiplos gêneros textuais em diferentes situações. Não se pode esquecer que, em muitos casos, o primeiro contato com o texto literário acontece em sala de aula, por isso deve-se considerar “o potencial dessa agência de letramento literário para a sociedade” (LIBANORI & AGUIAR, 2015: 133). É, portanto, salutar que mais atividades desse tipo possam ser desenvolvidas no ambiente escolar, como forma de oxigenar o trabalho acadêmico e despertar o interesse para a literatura.

LA ENSEÑANZA DEL GÉNERO CUENTO DE TERROR: UNA PROPOSTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA

RESÚMEN

El artículo describe la elaboración de una secuencia didáctica (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004) para la enseñanza del género textual cuento de terror. A través de un taller de escrita y lectura, en el que participaron estudiantes de la enseñanza media, se pudo concretizar la actividad de extensión propuesta. Ante los resultados, notamos la carencia por actividades que involucren géneros textuales diferentes de aquellos tradicionalmente trabajados en los currículos escolares. A partir del análisis de los textos (KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2008) también pudimos comprobar que los participantes pudieron internalizar la secuencia narrativa (GOTLIB, 1985; GANCHO, 2008; TODOROV, 2006) del cuento de terror y manipular los elementos de la narrativa específicos de ese género.

Palabras clave: secuencia didáctica; cuento de terror; escritura creativa; enseñanza de producción textual.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010. Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRITO, Claudio Marzo Cavalcanti de. **Leitura e oralidade: prática dialógica de um professor leitor na formação de leitores literários**. Tese (doutorado). João Pessoa: UFPB, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. “O acesso à leitura no Brasil – os recados dos ‘retratos da leitura’”. In: FAILLA, Zoara (org.) **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; & SCHNEUWLY, B. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FUNDAÇÃO LEMANN. **QEDu: Aprendizado em Foco**, 2015. Respostas dos professores para Planos Municipais de Educação. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/professor>. Acessado em 14 de mar. de 2019.

GOMES, Isis Valeria. “Retrospectiva – o acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil”. In: FAILLA, Zoara (org.) **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2008.

GOTLIB, Nádia Batella. Teoria do conto. São Paulo, Ática, 1985.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil – 4ª edição**. São Paulo, 2016.

KOCH, Ingedore. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

LIBANORI, Evely Vânia & AGUIAR, Fabrício César de. “Abordagens de letramento: o texto literário na sala de aula”. In: **Revista Contexto**. Vitória, n. 27, 2015, p.127-146. Lights out. Direção de David Sandberg. 2013, (3 min.), son., color. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=adap4rzm2I>. Acessado em 20 de jan. de 2019.

LINHARES, Mara Coura & LOPES, Elisa Cristina. “A leitura no ensino médio: concepções e práticas”. In: **Revista Virtú**. Juiz de Fora: 5ª edição, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São

Paulo: Parábola Editorial, 2008.

TODOROV, Tzvetan. As estruturas narrativas. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português**. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1991.

2AM: The Smiling Man. Direção de Michael Evans. 2013, (4 min.), son., color. Disponível em [2https://www.youtube.com/watch?v=_u6Tt3PqIfQ](https://www.youtube.com/watch?v=_u6Tt3PqIfQ). Acessado em 20 de jan. de 2019.

Recebido em 13 de abril de 2020. Aprovado em 16 de setembro de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.