

O IMAGINÁRIO COMO FONTE DE MOTIVAÇÃO PARA PRODUÇÃO DA ESCRITA LITERÁRIA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO CONTO DE TERROR

João Batista da Silva*
Keila Roberta Torres Maciel**
Geam Karlo-Gomes***

Resumo: Este estudo traz uma proposta experimental de sequência didática genebrina do gênero conto de terror, desenvolvida em uma turma de 9º ano de uma escola municipal do Agreste pernambucano. Tratou-se, assim, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que teve como ponto de partida análises de símbolos oriundos do imaginário presentes em narrativas de terror estudadas em sala para, com isso, criar um ambiente de debates e reflexões propício para a produção escrita. Outrossim, as produções escritas dos estudantes serviram como *corpus* para as análises desenvolvidas, estas que apontam para resultados positivos na criação de um ambiente de reflexões, favorecendo a motivação para a produção de contos de terror.

Palavras-chave: Sequência didática. Contos de terror. Literatura. Imaginário.

THE IMAGINARY AS A SOURCE OF MOTIVATION FOR THE PRODUCTION OF LITERARY WRITING AT SCHOOL: A PROPOSAL FOR A TEACHING SEQUENCE WITH THE HORROR SHORT STORY GENRE

Abstract: This study presents an experimental proposal for a didactic sequence about horror tale genre, it was developed in an 8th-grade class at a school in the state of Pernambuco, Brazil. Therefore, it was a qualitative research approach which started with the analysis of symbols originating from the imaginary present in horror narratives studied in the classroom. The study aimed to create an environment conducive to debates and reflections for written production. Furthermore, the students' written productions served as the objects of analysis. In this way, the investigation points out to positive results in creating an environment for reflection and favoring the motivation for the production of horror tales.

Keywords: Didactic sequence. Horror tales. Literature. Imaginary.

Introdução

Estimular a produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa não é uma tarefa fácil, principalmente a escrita de textos literários. E isso se deve ao fato de que as produções escritas, na maioria das vezes, ainda não são tratadas como

um projeto progressivo de escrita/reescrita que leve em consideração não só aspectos linguísticos e discursivos, mas, também, as funções sociais dos textos produzidos.

Nesse sentido, e já contextualizando informações sobre a turma em que a pesquisa foi desenvolvida, percebeu-se que os estudantes apresentavam certa resistência em relação à prática de produção textual. Segundo alguns deles, confissão que motivou o desenvolvimento desta proposta, “é melhor ler”, pois depois seria só comentar o que entendeu de forma breve ou então responder a algumas questões. Escrever, ainda segundo os discentes, seria colocar para “jogo” suas fragilidades, seus “erros de português” e a sua falta de criatividade. Durante o processo, inclusive, ouviram-se falas como: “se não gostar do final, pode mudar”, como se a produção do estudante tivesse apenas o objetivo de agradar ao professor.

Os discentes definiram o ato de ler com uma simplicidade não condizente à prática, como se ler fosse apenas “pescar” informações no texto. Entretanto, o que chamou mais atenção foi a pouca motivação em realizar produções escritas, como se estivessem com medo de julgamentos, além de certo receio de que suas produções não fossem boas o suficiente.

A partir das considerações apresentadas, buscou-se apresentar um estudo reflexivo sobre a importância de utilizar as narrativas de terror (contos, cordel, poema e filme) como fonte de motivação para o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas necessárias para a produção textual. Para tanto, buscou-se identificar as simbologias presentes nas narrativas estudadas, para com isso fazer com que os discentes as ressignificassem a partir de suas experiências individuais e, com isso, fossem encorajados a produzirem suas próprias narrativas, com foco na produção do gênero conto de terror.

Vale destacar, antes de qualquer coisa, que tratar de imaginário é também remontar a uma tradição de construção/reconstrução simbólica que teve início na antiguidade clássica e atravessou séculos significando e ressignificando símbolos, num processo de “retroalimentação simbólica” através da cultura. De acordo com Durand (2012), não há como descrever, do ponto de vista da lógica, a construção/reconstrução simbólica, pois essa não possui um compromisso pragmático social, mas é modificada de acordo com os contextos sociais,

religiosos, filosóficos etc. Nesse sentido, pode-se concluir que as produções literárias de terror, que são o foco desse trabalho, surgem a partir de construções simbólicas provenientes das experiências de determinados grupos sociais, possuindo um caráter coletivo, mas também individual (experiências individuais), explorando aspectos que provocam medo, mas também fascínio.

No contexto desta pesquisa, os estudantes da turma na qual este trabalho foi realizado, apresentam um grande interesse pelas histórias de assombração, de fantasmas e de criaturas místicas. Em suma, as contações de histórias sobre lobisomens, “vultos” e lendas locais, manifestadas em conversas, textos escritos, filmes etc., chamam bastante atenção dos discentes quando estes são convidados a contá-las e/ou ouvi-las. Dessa maneira, pareceu pertinente utilizar essa curiosidade por questões relacionadas ao imaginário como fio condutor para motivá-los no processo de leitura e escrita.

Outrossim, estimular a escrita de contos de terror na escola pode ser de grande relevância, algo que vai além da leitura deleite. Assim, esta pesquisa parte da premissa de que os estudantes, ao produzirem narrativas fantásticas escritas, podem desenvolver habilidades que são tidas como essenciais pela BNCC (Brasil, 2018), principalmente no que diz respeito ao campo artístico-literário, pois podem explorar a criatividade, desenvolver o domínio da linguagem, além de se apropriarem de discursos que são fundamentais para a escrita de textos de maneira competente. Portanto, acredita-se que a escrita de contos de terror na escola pode ir muito além da produção de um texto, constituindo uma ferramenta pedagógica valiosa para o desenvolvimento linguístico e discursivo dos estudantes.

Diante do exposto, esta proposta se constitui como uma pesquisa qualitativa, que buscou responder ao seguinte questionamento: De que forma as ressignificações simbólicas dos estudantes acerca de símbolos presentes narrativas de terror podem contribuir com o processo de motivação para a escrita de contos de terror? Para tanto, objetivou-se apresentar uma proposta de sequência didática genebrina, no intuito de mobilizar narrativas de terror de escritores diversos (contistas, poetas, cordelistas etc.), para que os discentes pudessem refletir sobre como os símbolos foram abordados nas narrativas e como são vistos no seu convívio sociocultural. Além disso, as reflexões

linguísticas importantes para a escrita do gênero conto de terror também foram suscitadas a partir das leituras que foram realizadas.

Nessa perspectiva, e para melhor organização da pesquisa, o artigo foi dividido da seguinte forma: considerações sobre a relação entre as narrativas de terror e o imaginário; discussão sobre as características do gênero conto de terror; apresentação da proposta metodológica; exposição da sequência didática desenvolvida e reflexões sobre os resultados obtidos.

1 O imaginário e as narrativas de terror

De acordo com Jung (2000), um dos principais integrantes do movimento psicanalítico em sua fase inicial, todas as civilizações possuem arquétipos (imagens) que são de conhecimento geral e manifestados através do inconsciente coletivo. Entretanto, segundo Durand (2012), apesar disso, os arquétipos não são conceitos estáticos, e se relacionam entre si, a depender do contexto social, político, religioso etc., fazendo com que haja uma rede de construção simbólica que está sempre em construção/reconstrução, significando e ressignificando símbolos.

Além disso, ainda segundo Durand (2012), os aspectos do imaginário também dizem respeito às experiências individuais, não apenas coletiva. É a parte do imaginário que está intrinsecamente ligada à vivência única de cada pessoa e à maneira como ela percebe e interpreta o mundo, com base em suas experiências individuais. Afinal de contas, por mais que faça parte de uma rede de construções simbólicas universais, o ser humano é, antes de qualquer coisa, um ser subjetivo, que aprende e revaloriza elementos da criação simbólica a partir de suas percepções e sentimentos.

Sobre a estreita relação entre imaginário e terror, Pitta (2019) afirma que o terror é um sentido ambíguo e inerente ao ser humano, que provoca medo e manifesta-se de diversas formas através do imaginário. Segundo a autora, o conceito de terror tem sido explorado pela humanidade de diversas formas, seja com intenções positivas (conscientizar) ou simplesmente provocar o medo

(estratégia de dominação¹). Dessa forma, a autora defende que o terror está presente nas relações de família, nas relações políticas, nas artes etc., criando monstros ou heróis, e provocando um sentimento paradoxal de repulsa e atração.

Outrossim, Todorov (2014) estabelece que o fantástico reside na interseção entre o mundo real e o imaginário. Em outras palavras, o mundo tangível segue princípios pragmáticos e objetivos, no entanto, eventos que escapam à lógica perceptível surgem desencadeando ilusões de significado que resultam em ambiguidade. Esta ambiguidade, por sua vez, gera medo e, de maneira paradoxal, desperta o interesse pelo desconhecido.

Assim, as narrativas de terror são fascinantes, ao passo que produzem medo e inquietação. Exemplificando, quando os seguintes versos são apresentados ao mundo: “Dos jazigos, um após outro, eles se erguem/ Uma mulher e um homem/ Com suas longas mortalhas brancas” (Goethe, 2014, p.7), ou quando o autor escreve:

Quanto aos meus pensamentos, é loucura falar. Sentindo-me desfalecer, cambaleei até à parede oposta. Durante um instante, o grupo de policiais deteve-se na escada, imobilizado pelo terror. Decorrido um momento, doze braços vigorosos atacaram a parede, que caiu por terra. O cadáver, já em adiantado estado de decomposição, e coberto de sangue coagulado, apareceu, ereto, aos olhos dos presentes. Sobre sua cabeça, com a boca vermelha dilatada e o único olho chamejante, achava-se pousado o animal odioso, cuja astúcia me levou ao assassinio e cuja voz reveladora me entregava ao carrasco. Eu havia emparedado o monstro dentro da tumba! (Poe, 2021, p. 16).

Estes narrares têm o poder de evocar lembranças nos estudantes, que estão relacionadas às histórias de aparições de fantasmas ou aos mistérios insolúveis que circulam em seu ambiente social, assim como aos aspectos provenientes de suas experiências individuais. São relatos compartilhados por familiares ou que eles próprios “testemunharam”, além de histórias que encontraram em documentários, filmes e outras fontes, que os cativam, despertando neles um fascínio pelo conteúdo apresentado, misturando curiosidade com apreensão e medo.

Lovecraft (2008) parte do pressuposto de que o medo é uma das sensações mais antigas da humanidade, e argumenta que cabe ao texto literário de terror recriar uma estética do medo, que forje uma atmosfera destinada a inquietar o leitor. Portanto, de acordo com o autor, quanto mais intrincada e coesa for a maneira como a narrativa é construída no processo de estabelecer uma “atmosfera de medo”, maior será a sua excelência enquanto obra de arte.

Assim, pode-se concluir que as narrativas de terror podem ser consideradas ferramentas de grande valia para o fazer pedagógico, pois não apenas desencadeiam discussões empolgantes que ressignificam os símbolos presentes nos textos lidos a partir de suas realidades, e incentivam os estudantes a compartilharem suas próprias histórias, mas, também, desempenham um papel fundamental na motivação e no aprimoramento de reflexões sobre aspectos linguísticos e discursivos cruciais para a criação de contos de terror.

Nesse caso, vale destacar que a postura adotada nesse artigo é a de que o escritor, antes de qualquer coisa, é um leitor. E a partir de suas leituras, de suas experiências de mundo e de seus contatos com outras manifestações artísticas, é instigado a produzir seus textos. Assim, esse trabalho vai ao encontro das considerações de Antunes (2003), pois, de acordo a autora, a atividade de leitura é um ato essencial para a produção da escrita, seja ela de que natureza for.

Nessa perspectiva, a proposta desse trabalho partiu inicialmente das leituras de narrativas de terror até chegar a reflexões mais aprofundadas sobre símbolos, discursos e aspectos linguísticos. Com isso, buscou-se elaborar um modelo de sequência didática que pudesse levar os estudantes a produzirem seus contos de terror num processo contínuo e reflexivo.

2 O gênero conto de terror

O conto, seja ele de terror ou não, é um gênero muito interessante de se trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa, pois consegue propiciar discussões acerca de temas diversos na sociedade e são textos curtos, ideais para os

estudantes que ainda estão adquirindo o gosto pela leitura. Em síntese, produz-se muito sentido a partir de pouca narratividade.

Em consonância ao apresentado, Bittencourt (2019) afirma que o conto se caracteriza essencialmente por uma narrativa curta, que possui poucos personagens e que deve ter como função o desencadeamento de eventos lógicos (lógica do texto), seguidos por ações, que em seus desenvolvimentos apresentem o crescimento da densidade e da tensão, produzindo um efeito expressivo surpreendendo o leitor.

A brevidade da narrativa e a ação são características típicas do conto, e isso representa, segundo a autora, “um predomínio dos preceitos cunhados por Allan Poe, ou seja, de que a construção deve priorizar o efeito a ser produzido no leitor, numa sequência de ações que criarão um clima de tensão e conduzirão irremediavelmente ao desfecho” (Bittencourt, 2019, p. 45).

Nesse sentido, “Poe foi o primeiro a estabelecer limites às características do gênero conto, propondo regras a partir de sua teoria da unidade de efeito, iniciando a construção de uma estrutura sustentada pela dicotomia do certo/errado, do que seria e do que não seria conto” (Ogliari, 2010, p. 85).

De acordo com Ogliari (2010), os conceitos estabelecidos por Edgar Allan Poe foram essenciais para a formulação da teoria do conto, mas que posteriormente surgiram outras concepções que agregaram um caráter multifacetado ao gênero, como, por exemplo, a teoria do “conto de atmosfera”, de Tchekhov. Teoria na qual o conto é tido como gênero criador de atmosferas a partir da linguagem, sem a necessidade de surpreender, sem necessariamente apresentar, sequer, um final:

[...] há quem advogue uma segunda forma de organização: a que contraria essa estrutura tradicional, uma vez que o conto não deve necessariamente ter início, meio e fim, mas apenas um início, deixando o final apenas sugerido, ou à escolha do leitor. Ou então é o próprio enredo que pode se diluir, ou a ação esvaziar-se em favor do monólogo interior. A adoção de perspectivas narrativas diferenciadas é também uma forma de romper com um modelo tradicional (Bittencourt, 2019, p. 40).

Além disso, Gotlib (1998) afirma que o conto não possui compromisso com o evento real, ou seja, a realidade e a ficção não possuem limites. Ainda de acordo com a autora, a narrativa presente em um conto flerta a todo instante com o fato e com a “invenção”, não valendo a pena tentar averiguar a verdade ou a falsidade, mas tentar entender a dinâmica criada na tessitura do texto.

Em se tratando do conto terror, caracteriza-se também pelo aspecto “caleidoscópico”, próprio do gênero conto. Assim, um conto de terror pode apresentar uma reviravolta terrível, como em *Visões*², produção textual de João Batista da Silva, um dos autores desse estudo e cujo texto foi utilizado nessa pesquisa; instigar o medo a partir de uma atmosfera aterrorizante e melancólica, como em *A morte da máscara rubra*, de Edgard Allan Poe, numa narrativa que instiga a angústia; ou apresentar fatos absurdos e chocar pela exposição de narrativas e assombrações que voltam para assustar os vivos, como em *O lado de lá*, do escritor André Balaio.

Dessa forma, pode-se concluir que o conto de terror carrega consigo um grande fascínio, cativando e assustando uma gama significativa de leitores. Tais produções podem ser encontradas em revistas, em livros, em e-books, em sites, em blogs, em páginas de redes sociais etc. Além disso, têm como função social entreter o público que aprecia tais textos, mas podem ser mobilizados como recursos didáticos, na medida em que instigam reflexões tanto linguísticas quanto discursivas.

2.1 Uma proposta de modelo teórico – Conto de terror

Faz-se necessário, antes de qualquer coisa, afirmar que a base teórica que dá sustentação a essa pesquisa é o Interacionismo Sociodiscursivo. Nessa perspectiva, adotou-se o conceito de que o uso da linguagem está diretamente associado às atividades sociais. Assim, segundo Bronckart (1999), os gêneros textuais possuem a função de instrumentos para manifestação da linguagem, pela qual participa-se das atividades sociais. Nesse sentido, este estudo adotou uma perspectiva de produção de gênero textual atrelada a sua função social. Ou

seja, levou-se em conta o fato de que quem escreve, escreve para alguém, pensando na finalidade a ser atendida de acordo com a situação comunicativa. Desse modo, tratou-se a escrita como um processo contínuo de reflexão e reescrita, no qual a sequência didática genebrina teve papel fundamental.

Nessa perspectiva, e para um melhor “mapeamento” das características ensináveis do gênero, foi proposto um modelo teórico para servir como suporte ao desenvolvimento da sequência didática:

Quadro 1 – Modelo teórico – Conto de terror

CARACTERÍSTICAS DA SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO	
Emissor	Produtores de narrativas de terror orais e/ou escritas.
Papel social	Entreter e/ou fazer refletir a partir de histórias que provocam medo.
Interlocutor a quem se dirige	Leitores e ouvintes que gostam de histórias relacionadas ao horror.
Papel em que se encontra o receptor	O receptor vai buscar leituras deleites relacionadas com o insólito e que o façam sentir sensações provocadas pelo medo da narrativa.
Local de produção	Livros, sites, blogs, redes sociais etc.
Instituição social em que se produz e circula	Faz parte da esfera literária com ênfase em elementos do imaginário humano.
Momento em que circula	Circula em diversos contextos comunicativos em que haja comunicação oral ou escrita com interesse em temas sobre o insólito, mistério, violência etc.
Objetivo	Apresentar narrativas ficcionais de terror que despertem o medo, a partir de temáticas relacionadas ao insólito, à violência, ao suspense etc.
Tipo de linguagem	Verbal
Valor social que lhe é atribuído	O conto de terror pode auxiliar no processo de resgate da memória de um povo a partir de suas narrativas fantásticas que são oriundas do imaginário, que despertam medo, mas também fascínio, além do seu caráter de deleite para aqueles que gostam de textos literários dessa natureza.

Outras características da situação de produção e circulação do gênero	Abordam diversos temas (morte, violência, fantasmas, etc.) que fazem parte das histórias contadas pelos povos antigos ou que são vivenciadas até nos dias atuais.
b) os conteúdos típicos do gênero	Lendas urbanas, casos “reais”, assassinatos, aparições de fantasmas, delírios psicológicos etc.
c) As diferentes formas de mobilizar esses conteúdos	Podem ser mobilizados para realização de atividades que busquem fomentar o processo de escrita e de leitura numa perspectiva literária e reflexiva.
d) a construção composicional / característica do gênero	
O plano global mais comum que organiza seus conteúdos	O conto de terror possui uma grande diversidade no que diz respeito ao processo narrativo, podendo, por exemplo, começar a história pelo final, não ter final e deixar a resolução da história a cargo da imaginação do leitor ou apresentar a estrutura tradicional de início, meio e fim.
O plano global mais comum que organiza seus conteúdos	O conto de terror possui uma grande diversidade no que diz respeito ao processo narrativo, podendo, por exemplo, começar a história pelo final, pode não ter final e deixar a resolução da história a cargo da imaginação do leitor ou pode apresentar a estrutura tradicional de início, meio e fim.
O modo (escrito ou oral), sua relação com linguagens não verbais	O conto de terror caracteriza-se pela linguagem verbal escrita, porém, quando exposto em livros ou blogs, por exemplo, pode interagir com outras mídias, como ilustrações, músicas, vídeos e que maximizam a produção discursiva.
e) o seu estilo particular	
Variedade linguística e/ou semiótica apropriada para a produção da textualidade.	Por apresentar narrativas de caráter ficcional, o conto de terror utiliza-se da linguagem formal, mas utiliza também a linguagem informal, assim como imagens, a depender da produção de sentido pretendido pelo autor(a).
Configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador.	É uma narrativa curta, mas não possui limites em relação ao número de palavras ou laudas produzidas, indo de acordo com a pretensão do enunciador na construção de sua atmosfera do medo.
Sequências textuais e os tipos de discursos predominantes	É um processo narrativo que possui tanto o discurso indireto (predominância) quanto o direto.
Características dos mecanismos de coesão nominal e verbal	

	As concordâncias verbal e nominal são de fundamental importância na criação da narrativa voltada para o medo, ora adiantando o narrar, ora retardando, para o produzir o efeito de sentido esperado.
--	--

Fonte: Autores

Desse modo, o quadro acima buscou apresentar um “mapeamento” do gênero conto de terror levando em conta seus aspectos linguísticos e discursivos, além de considerar os aspectos relacionados enquanto às práticas sociais. Nesse sentido, o estudo das características do gênero estudado serviu como elementos norteados para a elaboração da sequência didática sobre o gênero conto de terror, destacada a seguir.

3 A sequência didática de gênero

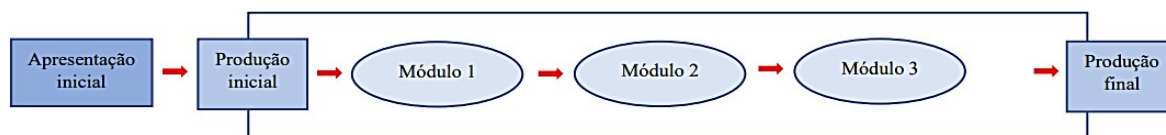
As sequências didáticas são estratégias e intervenções planejadas em etapas pelo professor para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos seus alunos. Para entendermos o seu valor pedagógico e as razões que a justificam, é fundamental apontar suas fases, as atividades que a constituem e as relações que estabelecem com o objeto de conhecimento, visando suprir as lacunas na aprendizagem do aluno.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) definem uma sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Sendo assim, as sequências didáticas são uma forma de organizar, metodologicamente, de forma sequencial, a execução das atividades. Apresentam-se como um conjunto de tarefas ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa.

Os dados em análise demonstram, a priori, uma sequência didática desenvolvida nos moldes da Escola de Genebra: primeiramente é feita uma produção inicial, com o intuito de diagnosticar o nível de conhecimento dos estudantes sobre o gênero estudado (contos de terror) e suas maiores dificuldades na escrita desse gênero. A partir da produção, foram delimitados os

conteúdos a serem trabalhados nos módulos, que focalizaram a progressão temática textual e o estudo dos operadores narrativos. Dentro desta perspectiva modelizada de ensino, ela seria constituída de:

Imagem 1 – Esquema de Sequência Didática



Fonte: Schneuwly e Dolz-Mestre (2011, p. 83)

Ainda de acordo com o fundamento de Schneuwly e Dolz (2011, p. 93):

[...] as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para os trabalhos, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas.

No geral, para garantir um trabalho de colaboração entre professor e discentes, buscando focar e trabalhar, nos módulos, as dificuldades identificadas nas produções iniciais dos estudantes, uma SD deve contemplar:

Quadro 2 – Etapas da SD

Apresentação da situação	Produção inicial	Módulos 1, 2, 3...	Produção final
<ul style="list-style-type: none"> -Mobilização dos conhecimentos prévios sobre o tema; -Contextualização do tema; -Situação de produção (o quê, para quê, para quem, como dizer, onde será exposto o texto); -Proposta de produção inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> -Serve de parâmetro avaliativo para o acompanhamento processual durante os módulos até chegar à produção final; -Define os conteúdos sobre o gênero a ser trabalhado na SD (linguísticos e enunciativos). 	<ul style="list-style-type: none"> -Atividades diversas com base na 1ª produção, buscando superar as dificuldades dos discentes; -Exploração de gêneros (leitura, comparação de trechos ou textos completos do mesmo gênero ou de outro, reflexão sobre peculiaridades linguísticas e enunciativas etc.); -Revisão e reescrita com base nas fichas de controle feitas pelos próprios estudantes ou pelo professor (individual, em duplas ou coletiva). 	<ul style="list-style-type: none"> -É importante retomar pontos da apresentação inicial, como forma de lembrar: o contexto de produção; marcas linguísticas e enunciativas próprias do gênero.

Fonte: Adaptado de Dolz; Noverraz; Schneuwly ([2001] 2004).

A estrutura da SD foi elaborada com o objetivo de evitar o que Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2001] 2004, p. 110) chamam de “abordagem naturalista”, em que basta simplesmente “fazer” para consolidar uma capacidade de linguagem. Ao contrário, o procedimento prioriza evidenciar “os processos de observação e de descoberta”. Segundo os autores, com isso, busca-se inserir na perspectiva interacional, construtivista e social que implica a prática de atividades planejadas, estruturadas e intensivas, pensadas para dar certo.

4 Metodologia³

Esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação de caráter qualitativo. Segundo Tripp (2005), tal pesquisa tende a contribuir com a prática pedagógica e auxilia no desenvolvimento dos discentes, pois exige-se, nesse processo, uma reflexão que busque associar teoria e prática no intuito de minimizar ou até mesmo solucionar um problema de natureza social.

Assim, essa proposta teve como público discentes do 9º ano de uma escola pública do Agreste pernambucano. Trata-se de uma turma do horário vespertino, de aproximadamente 20 estudantes, o que corresponde a um número pequeno, se comparado à média das demais turmas da escola. Além disso, e apesar de a escola estar situada no espaço urbano, os estudantes são, em sua maioria, do espaço rural, pois o município no qual esta pesquisa foi realizada é predominantemente rural, ou seja, possui uma população de aproximadamente 11 mil habitantes, mas a maior parte não reside no espaço urbano e tem como principal renda, a agricultura.

Faz-se pertinente tais informações serem trazidas, pois a pesquisa realizou-se entre o final do inverno e o início do outono. Com isso, cerca de três estudantes não tiveram frequência plena nas aulas, pois, segundo eles, precisaram “aproveitar os dias de sol” e ajudar os pais a colher e “bater” feijão. Assim, os discentes não participaram de todas as etapas da sequência didática. Alguns, inclusive, apresentaram a versão final, mas não a versão inicial. Nesse caso, eles não foram excluídos (e nem poderiam ser) do processo e participaram

apenas nos dias em que estavam na escola, mas não fizeram parte do sorteio para selecionar as produções que foram analisadas.

Para que esse estudo pudesse ser desenvolvido, as observações dos professores pesquisadores foram fundamentais para compreender a realidade dos estudantes e traçar as estratégias mais eficazes de acordo com o que era apresentado no dia a dia em sala. Além disso, foram utilizados questionários como ferramentas de dados dos estudantes, além de folhas de redação, nas quais os discentes desenvolveram suas produções textuais. Por fim, todas as produções foram recolhidas, analisadas e devolvidas aos estudantes no final do processo.

Em se tratando especificamente dos textos produzidos, todos os estudantes que apresentaram produção inicial e produção final participaram de um sorteio, no qual foram selecionados de forma aleatória dois nomes, o equivalente a 10% da turma. Desse modo, todos os nomes foram colocados em um site de sorteio (<https://sorteador.com.br/sorteio-de-nomes>) e os dois sorteados tiveram suas produções analisadas, porém, para manter o sigilo da identidade dos discentes nas análises, apresentada a seguir, eles receberam os codinomes de “E-1” e “E-2”.

Em relação à duração da proposta, a sequência didática foi aplicada em de 22 aulas, o equivalente a quase 4 semanas letivas. Nesse período, as atividades pedagógicas descritas a seguir foram realizadas.

5 Proposta de sequência didática

A seguir, apresentamos a sequência didática e os procedimentos pedagógicos adotados para fomentar estudos reflexivos sobre aspectos linguísticos e discursivos necessários para produção do gênero conto de terror. Além disso, discriminam-se, também, as discussões voltadas para a mobilização de aspectos do imaginário que serviram como motivação para que os estudantes pudessem tecer suas produções textuais.

Quadro 3 – Proposta de sequência didática do gênero conto de terror

ETAPAS	Nº DE AULAS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
Apresentação da situação	2 AULAS	<p style="text-align: center;">Contextualização</p> <p>Foi apresentado o projeto de sequência didática com o intuito de produzir textos a serem divulgados para a comunidade, mas para isso seria necessária muita leitura e um processo contínuo de escrita/reescrita. Sobre a divulgação das produções, houve um debate sobre se seria feita em uma página do Instagram ou em um blog de contos de terror. Ficou acertado que, futuramente, seria apresentado como é e como se faz um blog, para que pudessem decidir.</p> <p style="text-align: center;">Função social do gênero</p> <p>Houve um debate sobre a função do gênero conto de terror, assim como discussão sobre o que é necessário para a escrita competente de um conto de terror. Dentre alguns dos questionamentos realizados, estão:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Para que serve um conto de terror? -A que tipo de público são destinados os contos de terror? -Quais são as mídias em que podemos encontrar contos de terror? -Qual é a principal função do conto de terror?
Produção inicial	2 AULAS	<p>Foi feita, por parte do professor aplicador, uma leitura, em voz alta, do conto <i>O lado de lá</i>, de André Balaio, e depois solicitada a produção inicial.</p> <p>Proposta: Desenvolva um conto de terror de acordo com o que você considera necessário para que o seu texto atinja o objetivo esperado.</p>
Módulo 1	3 AULAS	<p style="text-align: center;">Leitura coletiva e reflexão sobre o texto <i>O lado de lá</i>, de André Balaio</p> <p>Após identificação das carências estruturais e discursivas dos textos dos estudantes, a leitura do texto <i>O lado de lá</i> foi retomada, no intuito de propor um estudo dos conceitos de denotação e conotação, com foco na importância da conotação para a produção de sentido em textos literários. Além disso, foram apresentados questionamentos que fizeram os estudantes refletirem sobre algumas construções simbólicas presentes no texto. Foi dado um tempo para que respondessem as questões e depois houve um debate sobre o que foi respondido.</p> <p>Alguns dos questionamentos que nortearam este estudo foram:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Na página 14, no terceiro parágrafo, ao que se refere o

		<p>enunciado “O mundo escureceu”? E por que o autor optou por escrever desta forma?</p> <p>2. Na página 13, no terceiro parágrafo, a frase “Sim, ela balançou a cabeça” tem o mesmo sentido que “só queria deitar a cabeça de chumbo” (Página 13, parágrafo 5)? Por quê?</p> <p>3. Pesquise, em dicionários, físicos ou <i>on-line</i>, os significados dos termos “denotação” e “conotação”.</p> <p>4. O que representa a cruz no conto <i>O lado de lá</i>?</p> <p>5. E quais são as simbologias da cruz que vocês conhecem?</p> <p>6. Uma cruz numa igreja tem o mesmo significado que uma cruz na beira na estrada? Por quê?</p>
Módulo 2	3 AULAS	<p style="text-align: center;">Exibição do filme <i>A freira</i> e debate</p> <p>Durante o debate a realização do debate na aula anterior, um dos alunos lembrou que no filme <i>A freira</i>, as cruzes ficam de ponta-cabeça quando a aparição espectral surge. Depois disso, os estudantes pediram para que fosse assistido ao filme. O pedido foi atendido, mas deixou-se claro que seria realizado um exercício reflexivo seguido de um debate sobre filme.</p> <p>O exercício/debate foi pautado a partir dos seguintes questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você achou o filme assustador? - O que você acha que a freira é? - Você já ouviu ou leu histórias sobre aparições sobrenaturais? - O que quer dizer a cruz invertida no filme?
Módulo 3	3 AULAS	<p>Leitura coletiva e reflexão sobre o conto <i>O gato preto</i>, de Allan Poe</p> <p>Após a realização da leitura coletiva, foi entregue um exercício sobre coesão e coerência, além de aspectos simbólicos presentes no texto. Então, houve uma correção coletiva, seguida de debate. Alguns dos questionamentos presentes no exercício eram:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Na página 1, no 3º parágrafo, na sentença “tínhamos pássaros, peixes dourados (...)” é possível trocarmos a vírgula (,) por um ponto final (.) Por quê? 2. Na página 2, no 1º parágrafo, é possível retirar a informação que está entre vírgulas (,) em “Pluto, assim se chamava o gato, era (...)” sem que haja prejuízo na compreensão do período? Por quê? 3. Na página 6, o 1º parágrafo termina em “(...) ele passou a sofrer os efeitos do meu mau humor” e dá-se início ao parágrafo 2. Por que isso acontece? 4. Qual seria a simbologia do gato preto no conto? 5. E aqui, no interior de Pernambuco, o que representa o

		gato preto na cultura popular? 6. Você conhece alguma história sobre gato preto?
Módulo 4	2 AULAS	<p>Leitura e debate sobre o poema <i>O corvo</i>, de Edgar Allan Poe</p> <p>O professor aplicador realizou uma leitura, em voz alta, do texto e, em seguida, entregou um exercício impresso. Deu-se um tempo para que respondessem e depois foi feita uma correção coletiva em forma de debate. As questões levantadas no exercício foram:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a diferença de um conto e um poema? 2. Como é o cenário construído pelo texto? E qual a importância dele na história? 3. Qual é a simbologia do corvo no texto? 4. Existe algum pássaro, na nossa região, que tenha uma simbologia parecida com a do corvo? 6. Você já leu ou ouviu alguma história sobre esse pássaro?
Módulo 5	2 AULAS	<p>Leitura do conto <i>Visões</i>, de João Batista da Silva</p> <p>O texto selecionado é de um dos professores/autores dessa pesquisa. O intuito foi demonstrar, a partir do exemplo de alguém próximo, de que a produção literária não está distante da realidade deles. Além disso, o texto foi utilizado como instrumento de reflexão sobre os usos do discurso direto e indireto, assim como aspectos simbólicos presentes no texto. Após uma leitura coletiva, houve a realização de exercício, seguido de debate a partir de questões, como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Você já assistiu a filmes ou ouviu histórias parecidas com a do texto? 2. Qual foi o artifício narrativo utilizado pelo autor para surpreender o leitor? 3. Qual é a função dos dois pontos (:), antes da fala: “ - Acorda, dorminhoca. Hora de tomar café”.? 4. Ainda sobre a frase da questão 3, qual é a finalidade do travessão (-)? 5. Por que não utilizou-se dois pontos (:) ou travessão (-) na fala: “ Coronel Teixeira aproveita essa informação inicial para deixar claro aos policiais mais jovens que aquela abordagem não foi a mais correta, foi apenas um impulso (...)”?
Módulo 6	2 AULAS	<p>Leitura individual do cordel <i>O gato preto</i>, adaptação de Moisés Monteiro de Melo Neto</p> <p>Objetivou-se focar no fato de que os textos se originam de outros textos, podendo fazer uma remissão direta ou então servir de inspiração para confecção de outros textos. Além disso, foi proposto debate comparando o cordel com conto de Edgar Allan Poe, a partir dos seguintes questionamentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são as semelhanças e diferenças entre o cordel e o conto?

		<p>2. Como acontece a descrição da violência em cada um dos textos?</p> <p>3. Sobre o final, o cordel consegue impactar mais ou menos que o conto. Por quê?</p>
Módulo 7	1 AULA	<p>Explicação sobre como criar um blog literário</p> <p>A aula foi destinada à explicação de como criar um blog literário. Com isso, os estudantes chegaram à conclusão de que o blog seria a melhor forma para expor suas produções. Aproveitou-se a oportunidade para explicar sobre o fato de que o blog permite a postagem de uma imagem, capaz de complementar o efeito de sentido do conto.</p>
Produção final	2 AULAS	<p>Os estudantes tiveram a oportunidade de rever suas produções iniciais e, com isso, escreverem uma produção final. O comando para a produção foi de tema livre, mas que tivesse como objetivo a criação de um conto de terror que provocasse medo.</p>

Fonte: Autores

6 Resultados e discussões

Durante a realização da sequência, pôde-se perceber que os estudantes ficaram extremamente empolgados com debates propostos. Suas contribuições foram muitas e de formas um tanto quanto acaloradas, cabendo ao professor aplicador a missão de controlar a vez de cada um falar e dar suas opiniões ou contar suas histórias. Além dessas associações, os estudantes fizeram outras remissões e falaram de muitas histórias que ouviram e que leram. Citaram também filmes de terror que já assistiram, dentre os quais, *A freira*, a pedidos insistentes, precisou ser adicionado à sequência.

Dessa maneira, os discentes foram incentivados a produzirem seus próprios contos de terror, com a promessa de que cada texto seria publicado no blog¹ que seria criado com essa finalidade. Sobre o que foi produzido após a sequência, duas produções foram sorteadas e analisadas, como é possível verificar a seguir.

¹ Blog *Clube obscuro*. Disponível em: <https://clubeobscuro.blogspot.com/>

Quadro 4 – produção final de E-1

A Figura

Era uma noite escura, e chuvosa, Maria, uma jovem estudante universitária estava sozinha em casa tentando se concentrar em seus estudos, a casa antiga em que morava sempre a deixava um pouco desconfortável, mas ela tentava ignorar esse sentimento.

Enquanto lia um livro, Maria, começou a ouvir um ruído vindo do andar de cima, parecia o som de passos arrastando-se lentamente ela tentou convencer a si mesma de que era apenas sua imaginação, mais o som continuava se aproximando. Com o coração acelerado, Maria, decidiu investigar, ela, subiu as escadas devagar, tentando não fazer barulho. Ao chegar ao topo, sentiu um arrepio percorrer sua espinha. Os passos pareciam vir de um quarto no final do corredor. Ela se aproximou devagar da porta entreaberta e espiou para dentro, a escuridão quase a engoliu, mas ela conseguiu distinguir a sombra de uma figura alta e esguia no meio do cômodo, Maria prendeu a respiração, incapaz de se mover ou gritar

A Figura começou a se mover lentamente em sua direção, emitindo um som gutural e arrepiante, Maria percebeu que aquilo não era humano. Era alguma presença maligna e sobrenatural que agora estava se aproximando dela. O pânico tomou conta de Maria, que finalmente conseguiu dar um passo para trás, mas algo a puxou com força, fazendo com que caísse no chão, ela olhou para cima e viu o rosto deformado da figura aterrorizante bem diante de seus olhos.

Com um grito de horror, Maria lutou para se libertar, mas o aperto da figura era implacável, ela sentia sua energia sendo sugada, sua vida esvaindo pouco a pouco, seus gritos de socorro foram abafados pelo som do vento uivando lá fora aos poucos a visão de Maria começou a se turvar, O terror a dominou completamente. Enquanto a figura continuava a alimentar-se de sua essência vital, e então, tudo ficou escuro. Quando a manhã chegou, os vizinhos estranharam o silêncio na casa de Maria preocupados eles entraram e encontraram seu corpo sem vida no chão, com uma expressão de terror imortalizada em seu rosto. A notícia se espalhou rapidamente, e a casa de Maria ficou conhecida como um lugar amaldiçoado, as pessoas evitavam passar perto dela durante a noite, temendo encontrar a figura sombria que havia tirado a vida da jovem estudante.

Um tempo depois a casa foi demolida e em seu terreno havia uma esfera no chão, mais aquela esfera não era normal, era a moradia da tão assustadora figura que toda noite ficava dando seus berros de assombração, fazendo com que a vizinhança tudo fosse embora e ninguém mais fosse morar ali. Mas como já diz o ditado nem tudo é um mar de rosas, e mais uma jovem foi tomada pelo horror da Figura.

Fonte: Produção do E-1

A produção de E-1 conta a história de uma estudante que escuta um barulho vindo do andar superior. Ao tentar investigar os motivos do barulho, ela depara-se com a escuridão, simbolicamente representada pela cor preta. Dentre as muitas simbologias para essa cor. Vale destacar que “o preto, cor da noite, é a cor também das provas, do sofrimento, do mistério. Pode ser o abrigo do adversário que espreita. . .” (Chevalier e Gheerbran, 2001, p.277). Durante a execução da sequência didática, a cor preta foi objeto de debates por parte dos

estudantes, que contaram histórias sobre ambientes escuros, bichos estranhos vistos na região e sobre assombrações, remetendo, por exemplo, ao fato de que se a aparição espectral é branca, “vem para bem”, mas se é preta, “vem para mal”. Dentre alguns sentidos atribuídos ao preto nas narrativas estudadas estão a angústia, como no caso de *O corvo*, azar, como em *O gato preto*, e o medo, como na estética do filme *A freira*.

Em se tratando da produção de E-1, o estudante se faz valer da criação de um cenário noturno e misterioso, ambientação típicas de produções de terror, muito presentes nas narrativas estudadas e nas histórias compartilhadas em sala. Com isso, cria no leitor a curiosidade por saber o que estaria naquele andar cheio de sombras.

Por conseguinte, o texto apresenta que a escuridão escondia uma “figura” que não parecia ser humano, que emitia um som “gutural” e que parecia ser uma “figura maligna”. O conceito de maligno que, segundo o imaginário coletivo, indica algo que possui a intenção de fazer o mal e que muitas vezes também serve como adjetivo para o que é desconhecido. Durante as discussões em sala, foi constante a associação das “aparições” (fantasmas) a algo ruim, algo maléfico. No caso da narrativa de E-1, o estudante optou pela “definição clássica” da construção do terror, ou seja, um ambiente escuro que esconde uma criatura horrível.

Após ter sua “energia sugada” pela criatura, a protagonista não aguentou e encontrou a morte em uma noite escura. Segundo Durand (2002), os arquétipos dizem respeito a imagens comuns a todas as civilizações, mas em cada sociedade possui um significado distinto, a depender das experiências de seu povo. No caso da morte, não é diferente. Os egípcios, por exemplo, acreditavam que a morte é algo passageiro e que os mortos um dia voltariam à vida. No cenário brasileiro, existe, em virtude das religiões, uma crença muito forte em uma vida no *post mortem*. Apesar disso, a morte em si possui um significado doloroso e que pode ser agravado a depender da condição em que aconteça. Como não poderia ser diferente, este fato para os estudantes possui uma conotação negativa e, por vezes, provocou sensações distintas após as leituras das narrativas, como, por exemplo: lamento, em *O corvo*; surpresa; em *O lado de lá*, de André Balaio, e choque, como em *O gato preto*.

A morte no texto de E-1 também tem um significado negativo e com o intuito de provocar melancolia e medo, pois aborda o triste fim de uma jovem de uma forma cruel e por uma criatura terrível. De acordo com a narrativa, o mistério escondido através das sombras é revelado e a morte de uma jovem inocente acontece.

Após o falecimento da protagonista, a casa passa a ser um local amaldiçoado. O arquétipo da maldição é cultuado por várias civilizações e diz a algo que está sujeito às imposições de forças do mal, que agem em desfavor do ser ou do lugar que recebeu a desventura, assim como o significado atribuído ao que é maligno. Por fim, a casa foi demolida, restando apenas uma esfera na qual habita a criatura de gritos horripilantes.

Nesse caso, o estudante se utiliza dos sentidos atribuídos às simbologias da escuridão, da morte e do maligno que estão normalmente presentes em contos de terror e que foram mobilizados, a partir do seu processo imaginativo, em prol de sua narrativa.

Quadro 5 – produção final de E-2

PARANOIAS MORTAIS

Minha vida mudou bastante após o falecimento do meu pai, ele era um militar do exército e morreu em uma guerra. Minha mãe e eu eramos muito apegadas a ele e ficamos muito mal em receber a notícia que um homem tão bondoso como ele havia falecido.

Foi mais difícil para mim superar tudo isso, cheguei a ficar dependente de remédios para não cometer nenhuma loucura. Esse é o problema, os remédios eram muito fortes, eram remédios para “loucos”. Eu não sabia que os remédios que eu tomava era para loucos e que de alguma forma isso afetaria minha saúde mental e eu realmente precisaria continuar consumindo-os. Mas de uma coisa, eu não sabia, Minha mãe estava pior que eu, ela guardava suas emoções e sentimentos para si mesma, não compartilhava seus segredos e nem desabafava com ninguém, e um dia ela acabou com seu sofrimento com as próprias mãos. Com apenas uma corda na mão foi até o sótão da casa e lá mesmo ela amarrou a mesma corda ao seu pescoço e finalmente descansou ao lado do seu amado esposo.

Dois anos se passaram após o falecimento da minha mãezinha, eu estava voltando a ter uma vida normal, se casei, arrumei um emprego em uma padaria local, adotei um cachorro e enomeei ele de Fred e engravidei da minha primeira filha, então por isso parei de tomar meus remédios pois eles eram muito fortes e podiam prejudicar minha gravidez.

Minha mãe sempre quis ter um netinho, porém ela se foi antes desse sonho se realizar, ela não aguentou esperar e anos depois de sua morte finalmente engravidei, durante a minha gravidez acontecia coisas sobrenaturais, ouvia sussurros, passos vindos do andar de baixo e de cima, ruídos que pareciam vir das paredes e do teto, eu achava que fosse coisas da minha cabeça, pois tomava fortes analgésicos.

Em uma sexta chuvosa e silenciosa descí para o andar de baixo com minha filha Elisa nos braços, nome que coloquei em homenagem a minha falecida mãezinha. Depois de chegar a cozinha, coloquei a Elisa em seu carrinho e fui colocar um pouco de sopa que sobrou do dia anterior para esquentar, liguei o fogo e coloquei o caldeirão de sopa.

Enquanto a sopa estava esquentando, fui preparar uma mamadeira de leite para a minha filha que estava com fome. Quando estava colocando o leite na mamadeira, escutei um barulho vindo do andar de cima. Pensei que fosse meu marido então não dei atenção e terminei de preparar a mamadeira de leite, peguei a Elisa e caminhei até a sala com ela nos braços e a mamadeira em uma das mãos, sentei no sofá, coloquei a Elisa deitada no meu colo e comecei a amamentá-la. Eu estava muito cansada, minha boca não parava de abrir e minha cabeça abaixava por “vontade própria” e logo levantava atentamente. Após uns dois minutos Elisa já havia terminado a mamadeira: tirei da boca dela e coloquei na mesinha do centro

Ainda cansada e com os olhos pesados de sono escutei um barulho estranho vindo do andar de cima. Tentei identificar o som, porém não estava entendendo do que se tratava, parecia sussurros ou estalos. Olhando para a escada que dava de frente para a sala, vi algo aterrorizante. Minha mãe que já havia morrido vinha descendo as escadas engatiando e fazendo um barulho assustador vindo em minha direção. Um arrepio percorreu minha espinha, fechei meus olhos e comecei a rezar com muito medo, logo após terminar de rezar abri os olhos e ela não estava mais lá. Até eu olhar para o lado e ver aquele “ser” pálido de olhos escuros me encarando quase encostando em meu rosto. Até que acordei desesperada com uma dor no peito e respiração acelerada, olhei para o lado e não vi minha filha, assustada olhei para o outro lado e a vi, no colo da mesma figura que vi no meu sonho ou melhor, pesadelo. A coisa levantava os olhos lentamente olhando em minha direção, fazendo aquele mesmo barulho estranho, até que ela olhou para mim e com uma voz macabra disse: -Vim busca-la.

Depois disso acordei, mais acordei de verdade, a Elisa estava dormindo tranquilamente no meu colo, eu estava na sala, o caldeirão de sopa ainda estava no fogo, a sopa estava queimando, a Elisa estava com a roupa encharcada de leite. Rapidamente corri com ela nos braços, desliguei o fogo e fui para o quarto dormi com Elisa ainda assustada com meu pesadelo.

Logo depois desse acontecimento comecei a ter sonhos e alucinações com minha mãe, cada um mais assustador do que o outro, eu estava desesperada, parecia uma louca, meu marido estava fora viajando, era apenas eu e Elisa.

Certo dia fui em um mercado com a Elisa e fiz compras e fui no balcão, a caixa olhou para minha filha aterrorizada, começou a gritar e chamou a polícia. A polícia chegou e retiraram a Elisa de mim, a questão era, ela estava sem vida todos esse tempo.

Investigaram os acontecimentos e me internaram em uma clínica psiquiátrica, eu havia deixado minha filha falecer e não fiz nada, afinal eu tinha parado de tomar meus remédios e lá mesmo na clínica tirei minha vida.

Fonte: produção do E-2

Por sua vez, o conto de terror de E-2 começa com a personagem principal se recuperando da perda do pai, descrito como uma pessoa boa. Em decorrência do ocorrido, a protagonista precisa tomar muitos remédios para lidar com o luto. Assim, a narrativa começa mobilizando os arquétipos da morte e do luto. A morte, como já destacado anteriormente, no Brasil, remete ao sofrimento e a dor. O luto é consequência disso, diz respeito a uma dor emocional profunda pela perda de algo ou alguém e que carece de um período para que seja superado.

Nesse caso, a narrativa tem como mote inicial a melancolia, sensação debatida a partir das narrativas estudadas e debatidas em sala, tais como: *O corvo* e *O lado de lá*, de André Balaio.

A esse respeito, Freud (2010) define que o estado de luto faz com que as pessoas sintam que o mundo esteja pobre e vazio. Sobre a melancolia, o autor define como um estado psicológico no qual o “eu” entra em um estado de degradação. Nesse sentido, pode concluir que os remédios foram a solução que a personagem encontrou para lidar com a degradação de si própria e dedicar-se aos cuidados de sua filha.

Aliado a isso, a protagonista sofreu um segundo trauma: o suicídio da mãe. Esse fato a fez, aos poucos, ter delírios, o que mais tarde se revelou como um estado de loucura. As simbologias para a loucura são muito discutidas ao longo da história, possuindo muitos significados. De acordo com Foucault (2008), os loucos já foram considerados sábios, pessoas marginalizadas em virtude de seus comportamentos sociais e, por fim, uma doença mental.

O estado de loucura também foi temática de muitos textos literários. Dentre as narrativas estudadas durante a aplicação da sequência didática, a loucura foi amplamente discutida a partir da narrativa de *As vozes*, de João Batista da Silva, texto no qual o autor apresenta um esquizofrênico que parou de tomar seus remédios e, em virtude disso, assassinou sua esposa. Apesar disso, passa a ter visões que o protegem da realidade e o fazem ver um dia belo, no qual a sua mulher estaria apenas dormindo.

Durante o estado de loucura, a personagem principal, assim como acontece no conto *As vozes*, passa a ter visões de sua mãe que aparece no seu sonho. Nesse sentido, Jung define que:

A razão para a posição excepcional do sonho está na sua maneira especial de se originar: o sonho não é o resultado, como os outros conteúdos da consciência, de uma continuidade claramente discernível, lógica e emocional da experiência, mas o resíduo de uma atividade que se exerce durante o sono. Esta maneira de se originar é suficiente, em si mesma, para isolar o sonho dos demais conteúdos da consciência, e este isolamento é acrescido pelo conteúdo próprio do sonho, que contrasta marcadamente com o pensamento consciente. (Jung, 2011, p. 88)

Desse modo, é possível afirmar que, em virtude de seu estado mental, a personagem começa a sonhar com uma versão deformada e macabra de sua mãe, que surge para ficar com a sua neta. Após alguns momentos de terror, a protagonista percebe que nada daquilo era real. Após o pesadelo com a sua mãe, a mulher passou a ter vários outros com o decorrer do tempo.

No final da narrativa, a personagem vai ao mercado com sua filha e, ao fazer as compras, a atendente percebe que a criança estava morta. Depois disso, a protagonista é internada em uma clínica psiquiátrica, pois, segundo o desfecho da trama, ela já estava com a filha morta há alguns dias.

Assim sendo, percebe-se que o estudante utilizou arquétipos adequados em prol da construção de uma narrativa melancólica e macabra. Dentre os arquétipos mobilizados, vale destacar a morte, o luto, a sombra e o sonho. Ademais, o texto de E-2 aproxima-se, em relação à temática, da narrativa de *As vozes*, destacadas acima.

Diante das análises acima, é possível afirmar que as narrativas estudadas durante a realização da sequência didática, influenciaram no processo de motivação da escrita dos discentes, em especial em relação aos símbolos do imaginário que normalmente são mobilizados em contos de terror. Mas, mais que isso, eles se apropriaram dessas simbologias e as ressignificaram em prol de suas narrativas.

8 Considerações finais

O trabalho com a escrita em sala de aula não é das tarefas mais fáceis, muito pelo contrário, pois a escrita ainda não é vista como um processo contínuo de reflexão que envolve a reescrita. Além disso, motivar os estudantes a refletirem e reescreverem seus próprios textos também não é uma tarefa fácil. Por isso, foi defendido nessa pesquisa que o imaginário pode ser uma ferramenta importante nesse processo, pois permite que os discentes reflitam sobre suas experiências provenientes dos imaginários coletivos de sua comunidade, assim como o imaginário individual de cada um, tornando o processo mais significativo para eles.

Desse modo, ao longo desse texto demonstrou-se que o estudo de narrativas de terror, a partir da ótica do imaginário, opera como um instrumento motivador importante para o processo de escrita em sala, pois os estudantes demonstraram muito interesse em contar suas histórias e de participar das leituras propostas e do processo de escrita do conto de terror. Além disso, os debates propostos e os textos lidos em sala tiveram uma importância considerável no processo de motivação da escrita dos estudantes.

Assim sendo, o contato com os textos de terror suscitou discussões e contações de histórias assustadoras que ouviram, leram ou presenciaram, e isso fez com que ocorresse a mobilização de uma gama diversificada de simbologias que normalmente estão associadas a essas histórias assustadoras e, conseqüentemente, aos contos de terror. Além disso, é possível afirmar que houve uma influência considerável dos textos estudados nos textos dos estudantes, como pôde ser verificado na análise acima, tanto em relação ao simbolismo, quanto aos aspectos temáticos.

Por fim, esta pesquisa buscou apresentar uma proposta que sirva como uma estratégia pedagógica que faça frente ao desafio de envolver os estudantes de forma significativa no processo de aprendizado da escrita, não apenas lendo conceitos e solicitando produções, mas pensando a escrita como um processo, no qual a produção de determinado gênero é vista como uma prática social. Com isso, pretende-se contribuir com o arcabouço teórico e prático dos estudos que versam sobre estratégias didáticas para o ensino da escrita, sem, com isso, esgotar as discussões sobre os tópicos levantados nesse estudo.

Notas

* Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, pela Universidade de Pernambuco – UPE, campus Garanhuns-PE. Bolsista CAPES – Nível de Mestrado. Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da rede municipal de Calçado-PE. Integrante do ITESI - Grupo de Pesquisa Itinerários Interdisciplinares em Estudos Sobre o Imaginário, Linguagens e Culturas (UPE). Integrante do projeto internacional de parceria entre a Universidade de Pernambuco (Brasil) e o Instituto Politécnico de Leiria (Portugal): Tecnologias educacionais e a metaformação docente: caminhos para o protagonismo com as práticas multiletradas.

** Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, pela Universidade de Pernambuco – UPE, campus Garanhuns-PE. Bolsista CAPES – Nível de Mestrado. Professora efetiva de Língua Portuguesa do município de Calçado-PE.

*** Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - Rede Nacional (UPE - Campus Garanhuns). Líder do ITESI/ CNPq Coordenador do Lali & TIC - Laboratório de Linguagens Tecnologias, Imaginário e Imaginação Criativa (UPE). Membro de La Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR). Coordena o projeto internacional de parceria entre a Universidade de Pernambuco (Brasil) e o Instituto Politécnico de Leiria (Portugal): Tecnologias educacionais e a metaformação docente: caminhos para o protagonismo com as práticas multiletradas.

¹ Vale apontar que o terror como estratégia de dominação não é um aspecto destacado apenas na Literatura e, por vezes, configura-se como um processo associado com a misericórdia. Desse modo, medo e misericórdia são intimamente relacionados, por exemplo, em regimes ditatoriais nos quais o terrorismo é o artefato motivador para que as pessoas ajam de acordo com a vontade do sistema. Nesse caso, cria-se um imbricamento entre terror e misericórdia na medida em que há o medo da destruição, mas que, por “benevolência” do opressor, ela não acontece. É por isso que, quanto mais 'terrorista' é um regime, mais seus líderes são exaltados por seu amor, bondade e misericórdia infinitos" (Zizek, 2012, p. 110)

² Texto disponível em: <https://entrepresenteodevir.blogspot.com/2020/06/visoes.html>. Acesso em fev. 2024.

³ **Agradecimento:** Durante o processo de desenvolvimento dessa proposta, somos gratos pelas excepcionais contribuições da professora Dr^a Emmanuella Farias de Almeida Barros, professora adjunta da UPE, campus Petrolina, e do professor Dr. Isaac Costa, professor do Programa de Mestrado em Letras da Universidade de Pernambuco (PROFLETRAS - UPE), campus Garanhuns.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BALAIÓ, André. **O lado de lá.** In: BALAIÓ, André. Quebranto. São Paulo: Patuá, 2018.

BITTENCOURT, Gilda Neves. **Retratos do conto:** uma reflexão crítica. Curitiba: Appris, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3HKLjMq>. Acesso em 15 ago. 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismosociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos.** Tradução Vera da Costa Silva. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (org.; trad.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

223

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. A dança da morte. *In*: GOETHE, J.W. **Poemas Macabros**. Tradução de Claudia Abeling. São Paulo: Melhoramento, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto**. 8.ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

KARLO-GOMES, Geam; MUNIZ, Ana Oliveira.; SOUZA, Sara de Oliveira Muniz. As TDICS no campo de atuação social vida pública: uma sequência didática do gênero textual linha do tempo com o canva. **Rev. Edu. Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. espc. 3, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36379/23910>. Acesso em: 16 ago. 2023.

KARLO-GOMES, Geam. **Estudos do imaginário e literatura** – Textos selecionados para formação de novos pesquisadores. Contributos do grupo ITESI (2017-2022), 5 anos. Curitiba: CRV, 2022.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução Maria Luíza Appy; Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JUNG, Carl Gustav. **A natureza da psique**. *In*: Obras Completas de C. G. Jung, vol. VIII/2. Petrópolis: Vozes, 2011d.

LOVECRAT, Howard Philips, 1890-1937. **O horror sobrenatural em literatura**. Tradução de Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras, 2007.

MELO, Claudiana Maria Nogueira. **Os gêneros textuais na formação do professor alfabetizador**: implicações para a prática pedagógica. 2009. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza: UFC, 2009.

NETO, Moisés Monteiro de Melo. **O cordel das bonecas enforcadas**. [Folheto]. Recife: Pantera cordelaria, 2020.

OGLIARI, Ítalo. **A poética do conto pós-moderno e a situação do gênero no Brasil**. 2010. 184 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3OvkdNg>. Acesso em: 15 ago. 2023.

POE, Edgar Allan. A morte da máscara rubra. *In*: POE, Edgar Allan. **O corvo e outros contos extraordinários**. Barueri, SP: Camelot, 2022, p. 19-24.

POE, Edgar Allan. **O corvo**. In: POE, Edgar Allan. O corvo e outros contos. Traduzido por Marta Fagundes; Fátima Pinho; Carla Benatti. São Paulo: Pandorga, 2022, p. 17-23.

POE, Edgar Allan. **O gato preto**. In: POE, Edgar Allan. Obras de Edgar Allan Poe. Traduzido por Marta Fagundes; Juliana Garcia; Fátima Pinho. Cotia, SP: Pandorga, 2021, p. 12-28.

PITTA, Daniele Perin Rocha; CALLEGARI, Luiz Antônio; ALMEIDA, Rogério de. (org.). **O Imaginário de terror**. São Paulo: FEUSP, 2019.

FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo**: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916) /Sigmund Freud; tradução e notas Paulo César de Souza - São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FOUCAULT, Michel. História da loucura na Idade Clássica. São Paulo: Perspectiva. 2008.

SILVA, João Batista da. **Visões**. In: CARVALHO, Nilson (org.). Adestração de Pírilampos: antologia. 1. ed. Garanhuns, PE: Kilariô Ateliê, 2020, p. 84-88

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ZIZEK. **Vivendo no fim dos tempos**. São Paulo: Boitempo, 2012.